

VIRGÍNIA HELENA DUARTE

Livros infantis como recurso didático-pedagógico: experiência nas Ciências Sociais

Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL)
submetido ao Curso de Ciências Sociais da
Universidade Federal de Santa Catarina para a
obtenção do grau de licenciada em Ciências
Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Gaspar Müller.

Florianópolis

2017

VIRGÍNIA HELENA DUARTE

Livros infantis como recurso didático-pedagógico: experiência nas Ciências Sociais

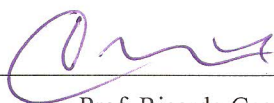
Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, 07 de junho de 2017

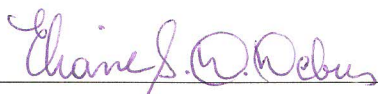


Prof. Tiago Bahia Losso, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:



Prof. Ricardo Gaspar Müller, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina



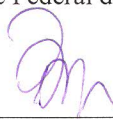
Prof.ª Eliane Debus, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Cleber Duarte Coelho, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Eduardo Vilar Bonaldi, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Rafael Cunha, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Duarte, Virginia Helena

Livros infantis como recurso didático-pedagógico: :
experiência nas Ciências Sociais / Virginia Helena Duarte
; orientador, Ricardo Gaspar Müller, 2017.
70 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Sociologia da Educação. 3.
Ensino de Ciências Sociais. 4. Literatura Infantil. 5.
Experiência. I. Müller, Ricardo Gaspar. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais.
III. Título.

AGRADECIMENTOS

“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar”. Chico Xavier.

Ao Prof. Dr. Ricardo Gaspar Muller, orientador desta pesquisa, pelo constante incentivo, sempre indicando a direção a ser tomada nos momentos difíceis e de grande desânimo, pela enorme paciência e serenidade. Agradeço, principalmente, pela confiança, por acreditar em mim e em meu trabalho.

A Lenita Raad e Liane Nagel, AMIGAS de todas as horas e momentos. As crises e tristezas não afastam os amigos, apenas selecionam.

À querida Cintia Roveda Fernandes, por sua paciência e habilidade: você realiza tudo o que imagino. Obrigada pelos belíssimos trabalhos em feltro, me ajudam muito nas atividades de contação de história. É ótimo trabalhar com você!

A Carolina Ferrari Cini, pelas valiosas dicas, obrigada por me ouvir e acompanhar.

A meus pais Newton Luiz Duarte (*in memoriam*) – meu primeiro contador de histórias, com suas piadas e causos e suas excelentes performances –, e Dora Helena Duarte, grandes incentivadores, que sempre deram alento e força para eu seguir em busca de meus sonhos e sempre estiveram de braços abertos no que precisei. Vocês sempre serão meus grandes exemplos de vida.

A meu irmão Adriano Luiz Duarte, pelo incentivo e empurrão para eu voltar a estudar.

A Rosane Silveira, minha cunhada, pela contribuição no início deste curso, mas principalmente por ter trazido a este mundo minha sobrinha e afilhada, Gabriela Luiza Silveira Duarte, que chegou em um momento de perdas irreparáveis, mas que a cada dia nos traz alegria e alento.

A meu marido, companheiro e amigo de todas as horas e grande incentivador.

Agradeço de coração aos profissionais da Escola de Educação Básica Leonor de Barros e dos Projetos Colônia e Casa São José: aprendi muito com vocês, que Deus abençoe a cada um e proporcione vida longa a estes maravilhosos Projetos.

Quero também agradecer aos educandos(as) com que trabalho e já trabalhei, todos os dias aprendo muito com vocês. A minha vida fica mais fácil e alegre com sua presença diária.

Agradeço à Coordenação e à Secretaria do Curso de C. Sociais, especialmente por meio de seus secretárias(os), Elaine, Rose e Rogério, que, em diferentes momentos me acolheram e socorreram em minhas intermináveis dúvidas e alguns impasses.

Agradeço aos professores que participaram da banca de defesa de meu TCL, pela leitura atenta e cuidadosa e pelas importantes sugestões e recomendações, tanto para a versão final de minha monografia, quanto para futuros projetos.

Finalmente, gostaria de agradecer a todos(as) que, de uma forma ou de outra, me apoiaram, contribuíram e compartilharam comigo desta caminhada.

A todos(as), o meu mais sincero carinho e muito obrigada!!

Educar

Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu.

O educador diz: “Veja!” – e, ao falar, aponta.

O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu.

Seu mundo se expande.

Ele fica mais rico interiormente...

E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos.

Já li muitos livros sobre psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação – mas, por mais que me esforce, não consigo me lembrar de qualquer referência à educação do olhar ou à importância do olhar na educação, em qualquer deles.

A primeira tarefa da educação é ensinar a ver...

É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo...

Os olhos têm de ser educados para que nossa alegria aumente.

A educação se divide em duas partes: educação das habilidades e educação das sensibilidades...

Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido.

Os conhecimentos nos dão meios para viver.

A sabedoria nos dá razões para viver.

Quero ensinar as crianças.

Elas ainda têm olhos encantados.

Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: ... a capacidade de se assombrar diante do banal.

Para as crianças, tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, uma concha de caramujo, o voo dos urubus, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra.

Coisas que os eruditos não veem.

Na escola eu aprendi complicadas classificações botânicas, taxonomias, nomes latinos – mas esqueci.

Mas nenhum professor jamais chamou a minha atenção para a beleza de uma árvore... ou para o curioso das simetrias das folhas.

Parece que, naquele tempo, as escolas estavam mais preocupadas em fazer com que os alunos decorassem palavras que com a realidade para a qual elas apontam.

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.

Aprendemos palavras para melhorar os olhos.

O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido.

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem...

O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido.

Quando a gente abre os olhos, abrem-se as janelas do corpo, e o mundo aparece refletido dentro da gente.

São as crianças que, sem falar, nos ensinam as razões para viver.

Elas não têm saberes a transmitir.

No entanto, elas sabem o essencial da vida.

Quem não muda sua maneira adulta de ver e sentir e não se torna como criança jamais será sábio.

As crianças não têm ideias religiosas, mas têm experiências místicas.

Experiência mística não é ver seres de outro mundo.

É ver este mundo iluminado pela beleza.

Rubem Alves

SUMÁRIO

Advertências	
Siglas	
Resumo	
Introdução	1
Justificativas	7
Objetivo Geral	7
Objetivo específico	7
Metodologia	7
Métodos e Técnicas	8
Capítulo 1: Sinopse dos projetos sociais em que trabalhei na cidade de Florianópolis/SC e a escola em que desenvolvi o estágio obrigatório	9
1.1. Ação Social Coloninha	11
1.2. Casa São José	13
1.3. Escola de Educação Básica Leonor de Barros	15
Capítulo 2: O livro infantil e o papel do Educador	18
Capítulo 3: Novos leitores e a contextualização da literatura infantil	35
Considerações Finais	49
Referências	54
Anexos	59

Advertências

Na Casa São José os educandos estão divididos em Grupos: G1, crianças de 05 a 07 anos; G2, crianças de 08 a 09 anos; G3, de 10 a 12 anos e o G4 com pré-adolescentes, de 13 a 16 anos. Neste ano – 2017 – foi implantado um novo grupo, o G5, por meio da divisão do G4, mantida a mesma faixa etária, mas com a vantagem de menos alunos por turma.

A Escola de Ensino Básico Leonor de Barros foi o local escolhido pelos estudantes para a realização do estágio obrigatório no ano de 2016, e o estágio deveria ser feito em duplas. No primeiro semestre de 2016, o trabalho consistia em desenvolver algumas pesquisas sobre a Escola e comparecer e observar as aulas de sociologia do professor Jorge Luiz Simoneti. No segundo semestre eu e minha colega – Maria de Fátima Goulart Capela – ministramos 14 aulas sobre: trabalho e trabalho feminino e movimentos sociais.

Em diversos momentos desta monografia me refiro à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com datas diferentes devido às mudanças de redação de artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que ao longo dos anos foi revista e modificada. O principal conjunto de alterações foi consolidado por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

SIGLAS

ACT – Professor Admitido em Caráter Temporário

APP – Associação de Pais e Professores

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COLONINHA – AÇÃO SOCIAL COLONINHA

CEC (s) – CENTRO DE EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR

CEPAM – CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS DE ADMINISTRAÇÃO
MUNICIPAL: FUNDAÇÃO PREFEITO FARIA LIMA

CSJ – CASA SÃO JOSÉ

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

EEB – Escola Estadual Básica

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

ONG – ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL

PMF – PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

UNICAPITAL – CENTRO UNIVERSITÁRIO CAPITAL

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

RESUMO

Esta monografia destaca a importância da literatura infantil para a compreensão das relações sociais e de que modo a maioria dos livros clássicos expressa problemas sociais, suas tensões e contradições. Nesse sentido, avalia e propõe o uso dos livros infantis como recurso didático-pedagógico, prioritariamente – mas não somente – para a disciplina de sociologia no ensino médio. Ao mesmo tempo, averiguamos sua aceitação e potencialidade, reconstruindo assim a experiência do uso de literatura infantil como instrumento de ensino, por meio de um estudo de caso, tornando deste modo a aula, a prática de ensino mais lúdica, ou seja, aprender brincando pode ser legal. Definimos referenciais conceituais sobre experiência, ludicidade, criatividade e consciência social. O estudo de caso foi realizado com os alunos do 3º. ano da Escola Estadual Leonor de Barros (Itacorubi, Florianópolis/SC) e crianças dos anos iniciais do ensino fundamental na Casa São José, Serrinha (ONG de Florianópolis).

Palavras-chave: Relações Sociais, Literatura Infantil, Experiência, Educação, Narrativa.

Introdução

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escolas, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. (Carlos Drummond de Andrade)

Minha vida profissional começa no ano de 1990, ainda como estudante do curso de Pedagogia na Universidade UNICAPITAL, na cidade de São Paulo, quando trabalhei em uma creche considerada modelo, dentro da Cidade Universitária da USP. Esta creche era ligada a uma empresa do Estado de São Paulo – Fundação Prefeito Faria Lima/CEPAM – e só atendia filhos de funcionários.¹ Trabalhei com todos os grupos dessa creche, berçário menor, crianças de zero a um ano, até o pré-escolar, então crianças de seis anos de idade. Permaneci nesta creche por três anos, durante quase todo o período de minha graduação.

Com esta experiência, percebi que a prática lúdica é de suma importância para o desenvolvimento infantil, brincando a criança aprende. Como no poema de Fernando Pessoa (1942, p. 166), *Quando as crianças brincam*:²

Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma,

¹ O Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal (Cepam) era uma fundação do governo do estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Planejamento e Gestão, que apoiava os municípios no aprimoramento da gestão e no desenvolvimento de políticas públicas. O decreto nº 61.573, de 23 de outubro de 2015, deliberou a extinção da entidade. Cf. www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61573-23.10.2015.html, consulta em 15/03/2017.

² Conforme o blog Poesia Infantil, “Quando as crianças brincam” foi publicado em 1933 e não é destinado aos pequenos leitores, mas aborda o tema da infância. Composto por três estrofes formadas por quatro versos cada (em geral, com seis sílabas poéticas), o poema de Fernando Pessoa expressa sua nostalgia. Ao ouvir crianças brincando, o eu lírico se alegra ao lembrar da infância, ainda que suas lembranças sejam construídas e não reais, como se observa na segunda e terceira estrofes. Há, portanto, certa tristeza do sujeito poético ao rememorar uma época da vida que não foi como ele gostaria, mas, ao mesmo tempo, um sentimento alegre ao imaginar como ela poderia ter sido feliz. Cf. <https://poesiainfantilblog.wordpress.com/2016/05/05/quando-as-criancas-brincam-fernando-pessoa>

E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinta
Isto no coração.

O ato de brincar é muito mais que uma atividade sem consequências. Brincando a criança se diverte e aprende a planejar, ter iniciativa na organização do material da brincadeira, criar símbolos, associar eventos, e a se relacionar com as próprias crianças, os adultos e o mundo – este também é um dos objetivos dos livros infantis (ou da maioria deles). Portanto, o ato de brincar e escutar histórias propicia nos indivíduos o desenvolvimento da autonomia e da independência, algo que desejamos, pois as {...} “crianças são sujeitos de direitos e a infância como categoria geracional que está na base da estruturação da sociedade” (Diretrizes curriculares para educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, 2015, p. 21).

Segundo Ute Craemer, é possível sustentar essa perspectiva:³

Nos primeiros três anos, o desenvolvimento da criança se resume a alguns passos: se erguer, andar e falar. O brincar é uma consequência. Junto com esse processo tem que vir algo humano – a palavra humana. A contação de histórias desenvolve a articulação de um pensamento lógico e criativo. Contos, mitos, fábulas e lendas do mundo inteiro são alimentos para a alma das crianças. (Cf. MEKARI, Danilo, in <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/19/ute-craemer-e-utopia-de-uma-vida-mais-brincante/> consulta em 13/11/2016 às 19:30hs)

Defendo essa linha de pensamento e de argumentação com base nos estudos que desenvolvi, pelos cursos realizados durante meu estágio nessa instituição, e em minha própria experiência prática com crianças de diferentes idades. Na creche do CEPAM dávamos muita importância à prática lúdica, à leitura de livros e, claro, ao cuidar e educar, base central da educação infantil.⁴ Lembro que “a primeira etapa da educação básica é: desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos,

³ Nascida em Weimar, Alemanha, veio ao Brasil inicialmente como Voluntária da Paz para uma favela de Londrina (PR). Foi professora de línguas nas Escolas Waldorf de Paris e São Paulo. Em 1975 começou seu trabalho em S. Paulo com crianças de favela, envolvendo alunos da Escola Rudolf Steiner, o que levou em 1979 à constituição da Associação Comunitária Monte Azul, com colaboradores nas áreas pedagógica, cultural, de saúde e de profissionalização.

⁴ Para quem deseja pesquisar sobre o binômio cuidar e educar na educação infantil, recomendo www.webartigos.com/artigos/a-relacao-entre-cuidar-e-educar-na-educacao-infantil/21390. Não irei discutir esse tema, pois não é o foco de minha pesquisa.

intelectual e social, complementando ação da família e da comunidade” (LDB, art. 29, 2013). Meu principal foco de estudo sempre foi o ensino fundamental, que atualmente inicia aos 6 anos de idade. O ensino fundamental tem:

{...} por objetivo a formação básica do cidadão {...} no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitude e valores. Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, art. 32, 1996).

O interesse pelo tema desta pesquisa foi consolidado ao longo de minha graduação no Curso de Ciências Sociais da UFSC (entre 2010 e 2017) com o desenrolar de diversas disciplinas, como as obrigatórias *Teoria Antropológica II*, *Estudos Afro-brasileiros*, *Métodos II*, e as optativas *Educação Popular* (do curso de Pedagogia), *Tópicos Especiais em Sociologia VI* e *Tópicos Especiais em Política II*, em que tive a oportunidade de conversar com o professor Ricardo G. Müller, que veio a ser meu orientador de TCC e TCL.

Como exemplo de meu interesse pelo tema geral associado à minha pesquisa de TCL, destaco especialmente o trabalho final da disciplina *Estudos Afro-brasileiros* – coordenada pela professora Miriam Hartung no 2º. semestre de 2014 –, *Análise de livros infantis: como o negro está representado nas obras literárias*, realizado com algumas colegas.⁵ Os livros infantis analisados para este trabalho foram: *Koumba e o tambor Diambê*, e *Meninas Negras*, de Madu Costa; *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado; *Que cor é minha cor*, de Martha Rodrigues; *Cabelo Ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar*, de Neusa Baptista Pinto.



Foto tirada durante o seminário de nosso ensaio final para a disciplina Estudos Afro-brasileiros.

⁵ Maria de Fátima Capela, Heloísa Cargnin Domingos, Helena Andrade Santana e Christiani Maciel.

Foi muito interessante realizar este trabalho com colegas do curso de Ciências Sociais. Houve por parte da turma uma grande aceitação de nossa proposta e a descoberta de um novo mundo para a maioria dos estudantes, o universo dos livros infantis e seu uso para alguns questionamentos, inclusive como subsídio para a discussão crítica dos preconceitos sobre o tema (em especial, sobre os sujeitos afro-brasileiros). Este foi o primeiro momento em que analisei academicamente a possibilidade do uso dos livros infantis como recurso didático-pedagógico, em especial para o ensino no campo das Ciências Sociais.

Não obstante, desde o início de minha graduação em Ciências Sociais tenho grande interesse em realizar uma junção, um diálogo entre conceitos sociológicos e minha experiência de educadora em meios populares e o uso cotidiano de livros infantis para o estudo e debate de diferentes temas, problemas, medos e, claro, como recurso didático – ou seja, como um subsídio, um complemento crítico e ao mesmo tempo prazeroso para determinados assuntos, e não como forma de avaliação temática, de “prova” para os educandos.

Tidas como infantis, essas histórias auxiliam no desenvolvimento psicológico e moral, como no conto de fadas (de tradição oral) *João e Maria (Hänsel und Gretel)*, coletado na Alemanha do séc. XIX pelos irmãos Grimm,

{...} fala da escassez de alimentos e da expulsão do lar por essa contingência. As crianças da velha Europa que o escutavam entendiam bem do que se tratava, pois a comida faltava mesmo. Mas a empatia com uma história se dá em vários níveis e é provável que, junto com o tema da fome real, também fossem tocadas por outras questões, {...} como a separação da mãe nutridora e o medo de ser abandonado pelos pais. Já uma criança moderna, de uma família abastada, {...}, não obstante, se fascina com a mesma história e isso provavelmente será devido a outras questões mais subjetivas (CORSO e CORSO, 2007, p. 23).

Não podemos esquecer que as características da realidade brasileira, em especial as que estudo neste trabalho, são similares à história contada pelos Irmãos Grimm e, assim, muito do que as crianças – as que acompanho no Projeto em que trabalho e também personagens dessa pesquisa – vivem emocionalmente no cotidiano aparecem refletidas nas histórias infantis: “{...} a identificação não é consciente, mas de alguma forma a criança percebe que o seu conflito também é vivido pelo personagem principal e a aproximação acontece”, deste modo, a criança pode aprender com os personagens (cf. <https://acaminhodamudanca.wordpress.com/textos-1/infancia/o-que-nos-conta-os-contos-de-fadas> consulta 29/04/2017 às 11:57hs).

{...} habitantes da periferia miserável dos centros urbanos, se escutar a história de João e Maria, vai encontrar no conto uma fonte para traduzir a angústia concreta de ser expulsa de casa {...} e a dúvida diária sobre a possibilidade de eles (pais) conseguirem trazer comida ou não; {...} há Joãos e Marias em todos os semáforos do país (CORSO e CORSO, 2007, p.23).

Além da empatia, os livros ampliam o vocabulário, conduzindo crianças, adolescentes e adultos para um mundo de ideias e fantasias, estimulando-os também para o gosto pela leitura – creio ser este o papel do professor/educador; não é uma tarefa simples. Ao contrário, o primeiro passo é que o professor seja um leitor entusiasmado e adquira um repertório amplo; essa atitude requer amor, habilidade, compreensão, dedicação, muito estudo e um olhar sempre atento e crítico: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 1983, p. 104).

O educador não é simplesmente aquele que transmite um tipo de saber para seus educandos, como um simples repassador de conhecimentos. O papel do educador é bem mais amplo, ultrapassa a transmissão de conhecimentos. Muitas vezes servimos de espelho – para o bem e para o mal. Ser educador é ser um mediador do desenvolvimento e grande incentivador da autonomia e criticidade.

O principal foco desta pesquisa é analisar a importância da literatura infantil para a compreensão e análise das relações sociais, considerando-se a hipótese de que os principais livros clássicos (sobre o tema) expressam problemas sociais, suas tensões e contradições, para além da visão imediata, de senso comum sobre eles, reduzida a impressões de fantasia, magia, entre outras.

Histórias não garantem a felicidade nem sucesso, mas ajudam. Elas são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade e, quanto mais variadas e extraordinárias forem as situações que elas contam, mais se ampliará a gama de abordagens possíveis para os problemas que nos afligem (CORSO e CORSO, 2006, p. 303).

Por que a maioria das pessoas não percebe algumas das possibilidades da literatura infantil? Em nossa pesquisa acompanhamos essas questões e discutimos aspectos do jogo dialético entre literatura infantil e a suposta infantilização das pessoas. Como é descrito no livro *Fadas no Divã*, {...} por sorte, as crianças são muito mais espertas, elas são adeptas da ficção e quanto mais mágica, onírica, radical e absurda, melhor {...}” (CORSO e CORSO, 2006, p. 303).

Não reproduzo ou alimento essa ideia de infantilização, mas procuro fazer um uso crítico dos livros infantis, sem perder o prazer da leitura, o bom humor e a ludicidade, pois estes livros contribuem também para “a imagem colorida (que) faz a fantasia infantil mergulhar, sonhadoramente, em si mesma” (BENJAMIN, 1985, p. 241). Entendo assim o uso crítico dos livros infantis como um recurso didático-pedagógico possível.

Rubem Alves procura desmistificar a visão de uma infância feliz, simplesmente lúdica e imaginativa, em que temas tristes são proibidos. Assim (...) na introdução de todos os números da coleção⁶, numa espécie de esclarecimento, ele alerta: “O mundo das crianças não é tão risonho quanto se pensa. Há medos confusos, difusos, as experiências das perdas, bichos, coisas, pessoas que vão e não voltam...” (ALVES, 1983, p.5, apud WENZEL e BATISTA, 2006, p.38).

Em meu estágio (obrigatório do curso de graduação em Ciências Sociais) foi possível realizar um estudo de caso piloto e, ao mesmo tempo, averiguar a aceitação dessa proposta e construir a experiência didático-pedagógica desse recurso como instrumento de ensino (de Sociologia), deste modo oferecendo mais uma alternativa para a forma de aprendizado.

Como afirmou José Saramago no final do vídeo sobre o livro *A maior flor do mundo*, de sua autoria: “E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?” (Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=YUJ7cDSuS1U>, consulta em 14/08/2016, às 18:22hs, e SARAMAGO, 2001, contracapa).

A seguir, para orientação dos leitores, apresento um resumo do projeto da pesquisa que serviu de base para a presente monografia.

⁶ Coleção Estórias para pequenos e grandes, livros de Rubem Alves, S. Paulo, Editora Paulus.

Justificativas

Abordar a importância da literatura infantil para a compreensão das relações sociais; de que modo os principais livros clássicos expressa problema sociais, suas tensões e contradições. Avaliar porque a maioria das pessoas não percebe essa possibilidade? Discutir o jogo dialético entre literatura infantil e a suposta infantilização das pessoas (adultos e crianças). Na pesquisa não pretendi reproduzir essa infantilização, mas fazer um uso crítico dos livros infantis, sem perder o prazer da leitura, o bom humor e a ludicidade.

Objetivo geral

Avaliar o uso dos livros infantis como recurso didático-pedagógico, prioritariamente no ensino de sociologia, e, ao mesmo tempo, averiguar sua aceitação e potencialidade.

Objetivos específicos

Construir a experiência didático-pedagógica do uso dos livros infantis como instrumentos de ensino, em um estudo de caso piloto.

Definir temas, problemas, questões como conteúdos de ensino e de debate com os/as estudantes.

Com base nas definições anteriores, escolher os livros que poderão ser empregados nas aulas (no estudo de caso piloto).

Identificar, analisar e interpretar as reações dos estudantes do ensino médio frente à experiência do uso do livro infantil.

Metodologia

Analisar os conteúdos dos livros infantis e as categorias de Paulo Freire e Edward Palmer (E. P.) Thompson sobre educação e educação/cultura popular para estabelecer referenciais conceituais, melhor compreender a relação ensino-aprendizagem de forma lúdica e definir orientações ou diretrizes de ação e intervenção.

Definir referenciais conceituais sobre ludicidade, criatividade e consciência social.

Descrever e analisar a experiência do uso desses livros para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em uma ONG da cidade de Florianópolis, Casa São José, Serrinha.

Avaliar as condições de utilização dos livros infantis entre as experiências desenvolvidas na Escola de Educação Básica Leonor de Barros – como estudo de caso, com os estudantes de 3º. ano do ensino médio –, e os resultados das experiências.⁷

Métodos e técnicas

Levantar bibliografias específicas sobre a importância de livros infantis, do brincar, da ludicidade na escola, entre outras.

Definir como os livros serão utilizados nas aulas, programas e planos de ensino.

Pesquisar, de forma resumida, o perfil básico dos estudantes com os quais irei utilizar os livros infantis, bem como o histórico e os dados sobre as ONGs (Casa São José) e da Escola de Educação Básica Leonor de Barros (estudo de caso).

Fazer um levantamento fotográfico das experiências e anexar as fotos como registro do trabalho realizado.

⁷ No texto, em algumas oportunidades, nos referimos à Escola de forma resumida, somente como Leonor de Barros.

Capítulo 1

Quando inicio minha trajetória profissional em Florianópolis, com educandos dos anos iniciais do ensino fundamental, percebo que a condição de trabalho em sala de aula era muito limitada e que eu desejava realizar formas diferentes de ensino do que era possível em uma sala de aula regular. Assim, cresce minha insatisfação pessoal com essas limitações, decido deixar de trabalhar em escolas e aproveito a oportunidade para trabalhar em ONGs (Projetos Sociais), o que, em princípio, deveria me permitir exercer um trabalho mais livre, criativo, com diferentes abordagens.⁸ Minha primeira experiência em uma ONG foi no Centro de Apoio à Formação Integral do Ser (CEAFIS) – no Jardim Atlântico, parte continental de Florianópolis –, onde permaneci três anos consecutivos e, após um intervalo, trabalhei mais um ano.⁹

Minha experiência profissional seguinte foi na ONG Ação Social Coloninha – no bairro Coloninha, também na parte continental da cidade –, onde permaneci quatro anos (2011-2014),¹⁰ e finalmente na Casa São José – no bairro Serrinha, na ilha, próximo ao campus da UFSC –, onde estou atualmente, desde fevereiro de 2015.¹¹

Destas experiências profissionais, como educadora, nasceram a vontade e a necessidade de conhecer melhor os trabalhos de Paulo Freire e essa “tal de educação popular”, já que durante o curso de Pedagogia, em nenhum momento (graduação ou especialização), esse autor foi lido, comentado, pensado ou discutido. Mas a cada etapa ficava mais evidente que o trabalho que realizo se orienta pelas premissas da educação popular, mesmo que em certos momentos não tivesse essa clareza.

Essa procura foi intensificada após uma experiência funesta que vivi. Trabalhei em outra ONG (que prefiro não identificar), na qual o projeto era incompleto e limitado, devido às decisões de sua coordenação. Lembro que eu atuava com literatura para crianças e adolescentes e, em dado momento, achei adequado levá-los para uma atividade de leitura e contação de

⁸ Os professores que trabalham em projetos sociais pela Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC até 2017 no final desse ano terão de se submeter a uma nova prova escrita e, mediante sua classificação, devem escolher o projeto desejado, ONGs ou CCFV – antigo CECs. Para o ano letivo de 2018 há estudos para alterar a sistemática de contratação de professores. Entre as alternativas, a PMF financiará as entidades conveniadas, que deverão fazer sua própria contratação. Em consequência, os professores perdem seu vínculo com a PMF, mesmo que temporário e precário, como tem sido.

⁹ Cf. www.ceafis.org.br Consulta em 11/10/2015, 16:32hs

¹⁰ Cf. <https://www.facebook.com/Ação-Social-Coloninha>

¹¹ Cf. www.casasaojosefloripa.org.br e <https://www.facebook.com/casasaojose.floripa>

história e fui realizá-la embaixo de uma árvore, para que pudéssemos usufruir de um local diferente e aprazível. A coordenadora pedagógica ficou irritadíssima com minha atitude, afirmou que “aquilo era uma grande bobagem de minha parte, eu estava matando tempo e não via sentido em minha atitude”. Mas, como escreveu Rubem Alves:

(...) todas, profissões extintas ou extinção. Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (ALVES, 1983, p.11).

Essa manifestação me incomodou muito. Mas, por outro lado, foi a partir desse momento que decidi me inteirar mais sobre conteúdos e técnicas de educação popular. Assim, para minha grande surpresa, ao cursar no primeiro semestre de 2015 a disciplina optativa *Educação Popular*, com a Profa. Maristela Fantin (graduação de Pedagogia, UFSC), em uma de suas primeiras aulas fomos ler e discutir o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, justamente debaixo de uma árvore.

Cantinho de leitura: da árvore ao sofá

Quem mora em uma casa grande sabe como é bom explorar cada lugar. E se no terreno tem uma árvore grande, frondosa e que faz aquela sombra enorme, nada melhor do que colocar uma cadeira embaixo dela e ler um bom livro. Mas sabemos que ter tanto espaço assim não é tão fácil, principalmente nos dias de hoje. Quem mora em um apartamento pequeno, que divide o quarto com os irmãos, por exemplo, pode explorar a varanda. Que tal uma rede? Deitar, relaxar e folhear aquele livro que você tanto gosta é uma opção. Mas sabemos que quando a criança é pequena, essa opção não é muito viável. Para o caso dos pequenos, a nossa sugestão é deixar o espaço o mais lúdico possível. Para fazer isso, a dica é sentar no chão e usar bonecos e bichinhos na hora de ler o texto. Desta maneira, a criança vai interagir muito mais e ficar com vontade de ter sempre um livro por perto. Mas existem outros locais muito bons para se ler um livro: que tal ir ao parque em um final de semana? São sempre ótimos lugares para reunir a família. Fazer um piquenique e levar livros para ler com a família pode ser uma opção. Quem gosta da brisa do mar, viajar para a praia mais calma e passar o final da tarde lendo um livro sentindo o vento no rosto, é tudo de bom. Então, queremos saber de você, qual o melhor lugar para ler um livro? (Cf. www.bloguito.com.br/cantinho-de-leitura-da-arvore-ao-sofa, Consulta em 08/09/2015, às 18h41min).

Apresento a seguir a sinopse dos Projetos Sociais em que trabalhei na cidade de Florianópolis/SC – dada sua importância para a realização desta pesquisa e da monografia –, e da Escola em que realizei o estágio obrigatório do curso de Ciências Sociais.

1.1 Ação Social Coloninha

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido. Rubem Alves

Atividade de leitura dos educandos na entrada do Projeto Ação Social Coloninha e da Igreja Presbiteriana Independente da Coloninha.



Foto de meu acervo pessoal.

O Projeto Ação Social Coloninha está ligado à Igreja Presbiteriana Independente da Coloninha – ambos situados na parte continental de Florianópolis, no bairro Coloninha. É uma entidade que “sempre teve um perfil de serviço e envolvimento social”, pois o início dos trabalhos desse grupo foi com o movimento de ocupação de algumas comunidades, como, por exemplo, a “Comunidade Pasto do Gado”, no bairro de Monte Cristo (Beatriz Monguilhott Martins (Bia), Coordenadora Pedagógica, depoimento oral à autora, maio de 2015).

Na década de 1990, este grupo de voluntários cria uma fábrica chamada Pães para auxiliar na alimentação de crianças e adolescentes de um projeto conhecido como Oficina do Saber; mas, em meados da mesma década, a fábrica é desativada.

Percebendo que este espaço era completamente inativo durante a semana, o grupo resolve, mediante a demanda local,

{...} criar a associação comunitária Casa do Povo, que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade, em regime de creche integral, em convênio com a Prefeitura Municipal de Florianópolis {...} Sua administração ficou a cargo de pessoas da comunidade (Bia, *idem*).

As pessoas não possuíam esclarecimento suficiente para gerir a administração. Consequentemente, ao longo do tempo essa associação contraiu muitas dívidas, principalmente trabalhistas que, a posteriori, foram sanadas por diversos membros da Igreja. Posteriormente outro grupo de moradores assumiu a gestão da creche.

O espaço da Igreja voltou a ficar “vazio” durante a semana, o que incomodava muito seus membros, os quais, após diversas conversas, resolveram propor à Profa. Sonia Santos Lima de Carvalho – Gerente de Articulação Pedagógica da Educação Continuada da PMF –, a abertura de um Projeto Social que pudesse atender crianças e adolescentes do próprio bairro e adjacências, que ficavam ociosas e vulneráveis ao tráfico de drogas. Portanto, em 2009, foi assinado o contrato com a criação do projeto Coloninha.¹²

Atualmente são atendidas 60 crianças e adolescentes, na faixa etária de 06 a 16 anos de idade, no contraturno escolar. Sua principal finalidade é:

Promover o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, oportunizando, através de ações educacionais, vivências que auxiliem no processo de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, (...) a constituição de suas identidades de maneira autônoma e criativa (,) contribuindo para que crianças e adolescentes se percebam como sujeitos de direito. (Cf. http://acaosocialcoloninha.blogspot.com.br/2013/09/sobre-nos_16.html Consulta em 07/09/2015, às 15h26min).

¹² Cf.: www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=contatos&menu=8

Desde 2016 o projeto possui duas pedagogas – uma de 20 horas e outra de 40 horas semanais –, uma coordenadora pedagógica, um professor de educação física, com 30 horas semanais, todos cedidos pela PMF, uma professora de ensino religioso (voluntária) – primeira pastora mulher da Igreja Presbiteriana, Regina Niura Silva do Amaral. A ONG ainda conta com diversas voluntárias.

1.2 - Casa São José

Os direitos humanos são violados não só pelo terrorismo, a repressão, os assassinatos, mas também pela existência de extrema pobreza e estruturas econômicas injustas, que originam as grandes desigualdades. Papa Francisco (2013)

Dia da Ação Natal Branco Lumen na Casa São José, 2016.¹³



Foto retirada da página do Facebook da Casa São José.

¹³ O Natal Branco Lumen é um dos projetos realizados pela Ação Social Lumen e tem como principal intuito estimular o amor ao próximo e lançar sementes de solidariedade. Desde 1994, busca oferecer um natal melhor, mais feliz, a milhares de crianças carentes. As crianças recebem de seus “Padrinhos de Natal” cestas básicas e presentes, além de participarem de um dia inteiro de diversão. Em 2015, mais de 5000 crianças foram beneficiadas. Cf. www.natalbranco.com.br

A Casa São José foi inaugurada em 23 de março de 2003 – com o auxílio da Ação Social da Trindade (que por sua vez também colaborou com a criação da Casa da Criança, no Morro da Penitenciária, e ajuda a mantê-las) – com a finalidade de proporcionar um local de lazer, cultura, educação e assistência às famílias da comunidade da Serrinha.¹⁴ O espaço pretendia e ser a “continuação” da creche São Francisco de Assis, pois as crianças frequentavam a creche até os seis anos de idade e depois não possuíam um local de permanência.

{...} dando desta forma continuidade ao trabalho já desenvolvido, já que os moradores da comunidade da Serrinha sentiam necessidade em ter um local apropriado para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. (Cf. Projeto Político Pedagógico (PPP) da Casa S. José, 2015).

Em 2003, a Casa São José atendia 50 crianças da comunidade de “forma muito simples”. Com o passar do tempo, foi firmando novas parcerias (com empresas, sociedade civil e voluntários), o que viabilizou a ampliação e a qualificação de seu atendimento. Conforme o PPP, em 06 de maio de 2013 – pouco depois de a instituição completar 10 anos – foi constituída a Associação Casa São José com o intuito de lhe conferir maior autonomia e independência.

A comunidade da Serrinha é composta principalmente por pessoas oriundas da região serrana de Santa Catarina e, recentemente, também da região nordeste do país. Este bairro faz parte do maciço do Morro da Cruz, possui uma vista privilegiada dos bairros em seu entorno (como Trindade, Carvoeira, Pantanal, Santa Monica e Itacorubi) e há uma grande proximidade com a UFSC, o que facilita a vinda de estudantes para trabalhos voluntários em diversas áreas.

Atualmente a Casa atende 170 crianças e adolescentes, de 06 a 15 anos de idade. Há cinco professores cedidos pela PMF, quatro pedagogas e um professor de educação física, todos com carga horária de 40 horas semanais. A casa também possui professores de: artes cênicas (1); informática (1); formação humana (1); psicóloga (1); assistente social (1); fonoaudióloga (1); psicopedagoga (1); dança (1); coordenadora pedagógica (1); coordenadora administrativa (1). Igualmente o projeto conta com o apoio de outros professores (um de artesanato; um de violão; um de futebol e um de percussão), e de um dentista, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, dois de serviços gerais, e outros voluntários.

¹⁴ Cf. www.paroquiadatrinidade.com/trabalhos-sociais/acao-social-da-trindade – Consulta em 11/10/2015, 18:24h.

Os projetos sociais nascem primeiramente da necessidade de assistência social para as famílias, as crianças e adolescentes e, mais tarde, há uma junção dessas práticas de assistência social e familiar com a perspectiva de educação e formação dos sujeitos. Portanto, nos dias atuais, a assistência e a educação andam lado a lado, uma auxiliando a outra, ou seja, as duas dimensões são importantes para o bom funcionamento desse tipo de instituição.¹⁵

1.3 – Escola de Educação Básica Leonor de Barros

A escola será cada vez melhor, na medida em que cada ser se comportar como colega, como amigo, como irmão. Paulo Freire

Histórico da escola¹⁶

A Escola de Educação Básica Leonor de Barros é uma das escolas mais antigas da cidade de Florianópolis. Fundada em 1947, segundo consta em registros, possuía o nome de Escola Mista Municipal do Itacorubi e pertencente ao Distrito da Trindade. Em 1960, passa a ser chamada de Escola Reunida Municipal do Itacorubi. Mais tarde, cerca de quatro anos depois, recebe o nome de Escola Reunida Profa. Leonor de Barros.

Em 1974 ocorre a fusão do Grupo Escolar José Ronsoni e a Escola Reunida Profa. Leonor de Barros, através do decreto N-SEE de 13 de maio de 1974, n. 497, que implementa a título precário o funcionamento da 5ª série do Ensino Fundamental, passando então a ser chamada de Escola Básica Leonor de Barros, com sede na Rodovia Amaro Antônio Vieira n 801, no bairro Itacorubi (Diário Oficial/SC, de 21/05/1974).

Em 17 de junho de 1977 foi organizada a primeira Associação de Pais e Professores (APP) da Escola Básica Leonor de Barros e dois anos mais tarde, em 02/05/1979, foi criado o clube de mães, onde eram desenvolvidas atividades como crochê, bordado, corte e costura (confeção de uniformes), artesanato e troca de experiências de culinárias. No ano seguinte, 1980, foi criado o Centro Cívico Escolar.

Em 1986 o Conselho Estadual de Educação aprovou a implantação do 2º Grau e do Curso Técnico em Contabilidade na escola. A partir daquele ano a escola passa a ser Colégio

¹⁵ O Projeto da Casa São José vive de doações e parcerias com diversas empresas e recebe professores contratados como ACTs, cedidos pela PMF.

¹⁶ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da EEB Leonor de Barros.

Estadual Leonor de Barros. Em 1999, formou-se a última turma do Curso Técnico em Contabilidade.¹⁷

A partir do ano 2000, com a reformulação do Ensino Médio, através da nova LDB (Lei 9394/96) e conforme Decreto nº 353/1996, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, o Ensino Médio passa a ser semestral (divididos em fases). Porém, no ano de 2004, a semestralidade foi banida devido ao alto índice de reprovações que o sistema causava, passando o Ensino Médio novamente à anualidade.

Leonor de Barros e sua irmã Antonieta de Barros desejavam ser professoras. Negras e pobres tiveram que ultrapassar diversos obstáculos, obtendo o diploma de normalistas pela Escola Normal Catarinense. Com sua irmã Antonieta, Leonor abre no centro de Florianópolis uma escola na qual a primeira aluna a ser alfabetizada é sua mãe de 45 anos de idade. As irmãs Barros passam a ser referência para a luta das mulheres em Santa Catarina sendo Antonieta de Barros a primeira deputada negra eleita no Brasil. Dessa forma, Leonor e Antonieta de Barros entram para a história da educação em Santa Catarina e seus nomes constam em diversas instituições no estado.

A escola possui 9 professores efetivos e 25 admitidos em caráter temporário, totalizando 34 professores; possui no total 40 profissionais entre servidores de limpeza, vigias, assistentes pedagógicos. Constatamos assim que a Escola conta com o número reduzido de funcionários com mais de dez anos de serviço, visto que o próprio quadro de funcionários efetivos na escola apresentou-se de maneira enxuta. Os alunos são cerca de 800 matriculados entre ensino fundamental e médio, distribuídos nos três turnos, sendo pequeno o número de estudantes noturnos.

O espaço físico da escola conta com 1 biblioteca, 1 laboratório de ciências, química e biologia, 1 sala de informática, 1 sala de artes, 1 sala de vídeo, 2 depósitos, 14 salas de aula, 1 sala de orientação escolar, 7 banheiros dos alunos, 1 cozinha, 1 dispensa, 1 lavanderia, 1 sala de assistência de educação, 2 banheiros dos professores, 1 sala direção e assessores, 1 sala de educação física, 2 quadras poliesportivas, 1 sala de professores, 1 sala de instrumentos de fanfarra e 1 secretaria.

A estrutura física da EEB Leonor de Barros é aparentemente organizada, limpa, com salas bem estruturadas fisicamente e bem iluminadas, banheiros limpos, sempre há funcionários

¹⁷ No PPP da Escola não encontramos informações sobre quando volta a se denominar Escola Estadual Básica.

administrativos no período noturno, os portões da escola permanecem fechados após o horário de entrada dos estudantes e há também um segurança que faz a ronda dentro do prédio. A escola possui rede sem fio de internet, mas sua conexão é muito fraca; a sala dos professores possui um computador para uso restrito, e armários próprios para guardar seus materiais.

A EEB Leonor de Barros oferece à comunidade o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (regime 9 anos) e do 6º. ao 8º. do Ensino Fundamental (antigo regime de 8 anos), e o Ensino Médio da 1º. ao 3º. ano. A escola funciona em um sistema de três turnos: Matutino: 07h45 min. – 11h45min. Vespertino: 13h15 min. – 17h15 min. Noturno: 18h30min – 22 horas.

O estágio foi desenvolvido com estudantes do período noturno. A priori deveríamos atender os alunos do 1º e do 2º ano – estávamos em duas duplas de estagiários da UFSC –, mas o 1º ano possuía uma turma muito pequena, cerca de 5 alunos; portanto, ficou estabelecido que eu e minha parceira trabalharíamos com o 3º ano. Segundo o PPP da Escola, a grande maioria dos estudantes é composta de

{...} trabalhadores de nível médio-baixo a baixo (o que lhes permite viver com dignidade ou apenas sobreviver). São em sua maioria operários autônomos trabalhando na área de construção civil, comércio, trabalho doméstico e trabalho informal. Não dispõe de recursos e tempo para aperfeiçoar seus conhecimentos e participar de momentos de lazer e proporcionar um melhor acompanhamento de seus filhos na escola. (PPP, p. 09)

Estas condições socioeconômicas foram confrontadas com o questionário realizado junto ao 3º ano de ensino médio noturno e a situação foi confirmada.

Capítulo 2 - O livro infantil e o papel do Educador

O livro é aquele brinquedo por incrível que pareça, que entre um mistério e um segredo, põe ideias na cabeça. Maria Dinorah

Em nossa pesquisa adotamos o termo Literatura Infantil, ou seja, livros destinados e utilizados para crianças, mas não somente. De fato, não acreditamos que realmente exista essa separação, porém essa literatura é assim mencionada e referenciada.

Carlos Drummond de Andrade acredita que seja um termo duvidoso, e se pergunta como poderiam existir “livros destinados exclusivamente para crianças?” Ele escreveu:

O gênero ‘literatura infantil’ tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, reduzido, de desvitalizado, porque coisa primária, fabricada no pressuposto de que a imitação da infância é a própria infância? (DRUMMOND, 1944, apud Penteado, 2001, p. 22)

Não iremos questionar ou problematizar essa conceituação no âmbito de meu estudo; este problema transcende nossos objetivos. Não obstante, permaneço utilizando esta definição em meu trabalho acadêmico e profissional. Nosso cuidado, portanto, “deve ser não transformar a literatura infantil em um gênero menor”, como alertou Regina Zilberman, baseada nas reflexões de Kant sobre menoridade e maioridade dos homens (ZILBERMAN, 1984, apud PENTEADO, 2001, p. 23). Assim, tento demonstrar ser possível utilizar os livros infantis também com adolescentes¹⁸/adultos do ensino médio.

Os livros infantis também nos auxiliam (a nós, educadores) nas conversas diárias com as crianças, pois esse instrumento permite que elas encontrem soluções para diversos problemas

¹⁸ Adolescente para o estatuto da Criança e Adolescente (ECA) é: Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

cotidianos. Abaixo, cito algumas das dificuldades que vivencio regularmente nos projetos sociais.

Crianças e adolescentes em processo de luto, aceitação de sua sexualidade, abandono familiar, admitir que tod@s possam brincar de qualquer coisa, como as meninas podem jogar futebol¹⁹ e os meninos de casinha e boneca, reconhecer a cor de sua pele – aceitá-la ou não –,²⁰ descobrir e conhecer princesas e príncipes negros e também antiprincesas²¹, conhecer terras distantes e costumes diferentes, enfim uma infinidade de descobertas. Afinal, os livros infantis não estão destinados só à identificação e/ou solução de problemas, mas também para diversão, entre outras possibilidades. “Por meio da literatura, crianças e jovens podem encontrar suas próprias respostas para dilemas como o amadurecimento e a morte, entre outras etapas” (<http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/livros-discutir-fases-vida-859961.shtml> – 2/11/2016, às 13:13hs).

As fotos a seguir foram feitas na brinquedoteca da Casa São José. Na primeira foto, a menina está jogando xadrez com os meninos de sua turma. Nas posteriores, um menino resolveu brincar com outra colega. Ele foi dar comidinha para a boneca – sua filha – pois, em suas palavras, ele “precisava ajudar sua esposa que estava trabalhando”.²² As crianças das fotos são educandos do grupo G1, meninos e meninas de 6 a 7 anos de idade, 1º e 2º ano do ensino fundamental. As fotos foram feitas em 2016.



Foto de meu acervo pessoal, Casa São José, 2016.

¹⁹ Refiro-me também ao livro lido para os educandos, *Menina não entra*, de Telma Guimaraes Castro Andrade.

²⁰ Nesses casos ainda não podemos afirmar que reconheçam sua etnia, que compreendam as relações entre cor e etnia.

²¹ Há uma coleção de livros intitulada Antiprincesas – “Embarcamos em uma nova aventura, a de contar histórias de mulheres reais (...), que lutaram todas juntas pelas causas justas. Porque muitas guerreiras fizeram parte da história da nossa América Latina, mulheres que lutaram pela independência, federalização dos países e pelos direitos dos povos nativos”. E anti-heróis – “Chegam os Anti-Heróis para seguir colocando a história que nos contaram de cabeça para baixo. (...) São homens reais (assim como nossas mulheres, antiprincesas), que fizeram coisas fora do comum” (cf. www.antiprincesas.com.br/ consulta em 02/04/2017).

²² Trata-se de uma fala espontânea, não foi gravada. Ela é reproduzida com base no registro de minha memória, da foto e do relatório pedagógico enviado à Coordenação do Projeto da Casa São José.



Fotos de meu acervo pessoal, Casa São José, 2016.

Como consta das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC,

(...) a concepção da Educação Básica se estabelece como um direito que para ser efetivado para todos, precisa contemplar duas dimensões indissociáveis: uma educação comum que necessariamente precisa ser acessível a todos, e o respeito à diferença, que demanda, objetivamente, identificar que, para tornar o comum acessível para sujeitos diferentes, necessita construir caminhos alternativos (Diretrizes curriculares para educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, 2015, p.11).



Foto de meu acervo pessoal, Casa São José, 2016.

A cena acima foi protagonizada pelo mesmo menino que brincava de casinha e resolveu ler – contar – história para “sua filha”, processo que pode ser mais bem compreendido segundo as observações de Ute Craemer:

A contação de histórias desenvolve a articulação de um pensamento lógico e criativo. Contos, mitos, fábulas e lendas do mundo inteiro são alimentos para a alma das crianças. E (dou) uma sugestão aos pais de crianças pequenas: ao invés de deixá-las pegarem no sono assistindo televisão, conte uma história para elas. É preciso que a passagem para o mundo desconhecido do sono seja preenchida com algo que vem do ser humano, e não de um equipamento tecnológico. Pode ser uma história, poesia, oração – algo que tenha a ver com a importância da fala da nossa humanidade. (Cf. MEKARI, Danilo, in <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/19/ute-craemer-e-utopia-de-uma-vida-mais-brincante/> consulta em 13/11/2016 às 20:00hs).

Ute Craemer equipara a importância da contação de histórias com o brincar livre que, em suas palavras, revela a vontade de viver verdadeiramente e é importante não apenas para o desenvolvimento saudável da criança, mas também para o prosseguimento de sua vida adulta.²³ Sua análise é adequada sobre a importância da leitura, mas a meu ver é proposta para um mundo ideal, para famílias ideais. Essa não é a realidade da maioria das pessoas e muito menos na qual desenvolvo meu trabalho. Nessa realidade as crianças são oriundas de famílias geralmente desestruturadas emocional e economicamente.



Momento da leitura. Foto de meu acervo pessoal, Casa São José, 2017.

²³ Como é minha preocupação, meu argumento nessa pesquisa.

Jessé Souza²⁴ – autor que estuda os “batalhadores” e as famílias “desestruturadas” provenientes da chamada classe média brasileira – importantes temas de suas pesquisas – e as possíveis consequências de processos de “ruptura familiar” – demonstra em seu livro *A ralé brasileira: quem é e como vive*,²⁵ como as crianças e adolescentes vindas de famílias de “classe média” lidam com a instituição escolar e a desestruturação familiar (SOUZA et al., 2009).

Ainda em seu livro é descrito como ocorre o abandono escolar, como muitas famílias naturalizam o “desinteresse e a indisciplina das crianças na escola”, “porque criança gosta mesmo é de brincar”, e a “disciplina que os estudos exigem é vista como algo antinatural, pois vai de encontro” à “liberdade natural” das crianças” (FREITAS, L., in SOUZA et al., 2009, p. 288). Essas crianças estão *geralmente*²⁶ fadadas ao fracasso escolar; as famílias e muito menos a escola possuem condições adequadas para a sua permanência. Como lembra Benjamin (1985, p. 248), “as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem. Por sua vez, Bettelheim (2016, p. 12) afirma que: “justamente porque a vida é com frequência desconcertante para a criança, ela necessita mais ainda que lhe seja dada a oportunidade de entender a si própria {...}, (e) a criança encontra esse tipo de significado nos contos de fadas”. Dessa forma, cabe ao educador tomar consciência de seu papel e propor estratégias criativas e didáticas de ensino-aprendizagem.

Além disso, como lembra Thompson, muitas dessas crianças e adolescentes “[...] têm gravada sobre si mesmos, de maneiras opostas, uma sensação não de diferença, mas de fracasso humano” (THOMPSON, 2002, p. 43).

Todo indivíduo possui uma família, independente de ser ela a desejável ou não. A importância da família na vida do ser humano é indizível, vez que é a partir dela que o 'homem' adquire os seus primeiros conceitos que formarão, ao longo do tempo, as pilastras de seu caráter, servindo de orientação para os inúmeros caminhos que a vida imporá durante sua trajetória. (www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1091/A-desestrutura-familiar-e-os-

²⁴ Formado em direito pela Universidade de Brasília (1981), concluiu o mestrado em sociologia pela mesma instituição em 1986. Em 1991, doutorou-se em sociologia pela *Karl Ruprecht Universität Heidelberg* (Alemanha), país onde obteve livre docência nesta mesma disciplina. Seu pós-doutorado foi em sociologia na New School for social research, New York (1994/1995). É professor titular de Ciência Política na UFF desde 2014.

²⁵ Cf. capítulo 12, *A instituição do fracasso: a educação da ralé*, escrito em colaboração com Lorena Freitas, pp. 281-304. Lorena é doutora em Sociologia Política pela UENF; atualmente pesquisa desigualdades, com ênfase nos estudos sobre identidades, sexualidades e poder, e coordena o grupo de pesquisa Gênero e Poder na América Latina.

²⁶ Grifo meu para chamar a atenção sobre a palavra geralmente, pois sei que existem exceções.

institutos-da-familia-substituta-e-da-guarda-sob-a-otica-do-ECA em
04/07/2013 às 20h45min).

A escola tende a tratar os seus educandos igualmente, o que é um erro grosseiro, pois não são iguais. Cada indivíduo tem suas necessidades e especificidades e seu tempo de aprendizado, “{...} nós, os seres humanos, não fomos criados iguais e não poderemos ser iguais” (THOMPSON, 2002, p. 15). Criança, adolescente e adultos possuem seu próprio ritmo de aprendizagem, apresentando assim um ritmo único no processo de aprendizagem. “Cada pessoa tem uma história particular e única, formada por sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural {...}.” (Cf. <http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/respeitando-os-limites-aprendizagem-cada-aluno.htm>, consulta em 14/04/2017, às 18:06hs).

A escola muitas vezes {...} tem a finalidade sintetizadora, {...} durante esse processo de síntese, ocorrem inversões que maculam seu objetivo cognitivo. Assim interrompem-se ou atenuam-se os vínculos com a vida atual e é intensificado o enclausuramento da criança, porque, convertida em aluno, ela se isola ainda mais da sociedade e se introduz num meio sobre o qual igualmente não exerce nenhum poder (ZILBERMAN, 2003, pp. 35-36).

Por outro lado, as famílias em situação financeira similar, mas onde o ambiente familiar é estruturado, tendem a apresentar melhores condições de desempenho escolar. A escola deveria ser:

[...] O ponto de partida e o ponto terminal do ensino como atividade pedagógica criadora [...] Cabe à sala de aula [...] a formação da consciência social democrática do cidadão e a construção de uma cultura cívica civilizada, [...] a identificação, a crítica objetiva e o combate aos preconceitos sociais contra os indígenas, o negro, os brasileiros estigmatizados por serem oriundos de regiões rústicas ou subdesenvolvidas, os pobres, os favelados, os portadores de deficiência física ou mental, as mulheres, os idosos, os filhos ilegítimos e os menores abandonados, transexuais etc.; a inclusão do repúdio às práticas discriminatórias correspondentes, abertas ou encoberta, o estudo e a explicação da história real ou verdadeira do Brasil, com a explicação dos crivos ideológicos, que fomentam uma consciência falsa da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, com a exaltação do branco e das classes dominantes e o menosprezo do indígena, do negro e do branco ou mestiço pobre; a difusão do conhecimento dos povos do terceiro mundo e em particular da América Latina; a compreensão do papel da luta de classes na transformação da sociedade moderna e na conquista da autonomia do Brasil

em todas as esferas da organização da economia, da sociedade e da cultura. (FERNANDES, 1989, p.219)²⁷

Em sua maioria, os familiares das crianças que frequentam a Casa S. José são de baixa escolaridade ou analfabetos, portanto, não leem ou possuem grande dificuldade de interpretação. Logo, muito menos conseguem “ler para as crianças” – e, advirto, essa não é uma obrigação das famílias, seria o ideal. Nesse sentido, segundo Wenzel e Batista, a educadora Maria Dinorah não esperava a cumplicidade dos pais que, a seu ver, “premidos por uma sociedade injusta, a exigir-lhes os maiores sacrifícios para sobreviverem, não dispõem de tempo nem estão preparados para fazer leitores os seus filhos” (DINORAH, 1995, p.9, apud WENZEL e BATISTA, 2006, pp. 40-41).²⁸

O estímulo à leitura, o ler para as crianças, é sobretudo responsabilidade da escola, dos Projetos Sociais e professores dos anos iniciais do ensino fundamental – principalmente, mas não apenas:

É desejável que o livro ingresse na sala, nos primeiros anos, como um brinquedo e uma aventura com as palavras, que desperte a curiosidade dos pequenos e os estimule a pensar. Que as crianças mergulhem no livro e dele possam emergir como quem encontrou inesperadas maravilhas no fundo do lago. Ou ao cair na toca do coelho. (Cf. www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literatura-infantil, consulta em 16/04/2017 às 17:17hs)

Como afirmou o professor Alberto Brunetta, “Ler para alguém é um ato de doação, de carinho, afeto, humildade e amor”.²⁹ Ao lado da Profa. Nise Jinkings, ele foi um dos

²⁷ A proposta inspirou um movimento social e político chamado Fazendo a Diferença com Florestan Fernandes, coordenado pelo senador Paulo Paim (PT), que luta contra todas as formas de discriminação e preconceito nas frentes que Florestan nomeou.

²⁸ Maria Dinorah Luz do Prado era escritora, principalmente de livros infanto-juvenis. Nasceu em Porto Alegre no dia 13 de maio de 1925 e faleceu em 15 de dezembro de 2007 na mesma cidade. Em 1944 publicou seu primeiro livro, “Alvorecer”, e nas décadas seguintes trabalhou como colaboradora em importantes jornais da época. Em 1970 realizou curso de Pós-graduação em Licenciatura da Língua Portuguesa na UFRGS. Foi professora de português e alfabetizadora até o ano de 1989. Na mesma época foi também Coordenadora do Setor de Promoções Culturais da Secretaria de Educação. Nos anos de 1988 e 1989 foi organizadora e apresentadora do Programa Viva o Livro, da Rádio Feplan/RBS, em que comentava a produção de Literatura Infantil no país. Cf. Biografia de Maria Dinorah, in http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smam/usu_doc/biografia_maria_dinorah_novo.pdf

²⁹ Antônio Alberto Brunetta é Professor Adjunto na área de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, junto ao Dep. de Metodologia de Ensino (MEN), do Centro de Ciências da Educação (CED), da UFSC, Florianópolis. Essa observação foi feita por ele em uma aula de estágio supervisionado (com estudantes do ensino médio), onde realizei, como exercício, a leitura do livro *Era Urso?*, como mencionado.

responsáveis pelo estágio do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFSC, no 2º semestre de 2016, quando eu e Maria de Fátima Capela – minha parceira na disciplina – decidimos que eu leria o livro *Era Urso?*, de Frank Tashlin, para os estudantes do ensino médio noturno, na Escola Básica Leonor de Barros, como recurso didático para introduzirmos e discutirmos o tema “trabalho”.³⁰

(A) Literatura {...} não pode ser utilizada apenas como um "pretexto" para o ensino da leitura e para o incentivo à formação do hábito de ler. Para que a obra literária seja utilizada como um objeto mediador de conhecimento, ela necessita estabelecer relações entre teoria e prática, possibilitando ao professor atingir determinadas finalidades educativas. (Cf. http://coral.ufsm.br/lec/02_01/CintiaLC6.htm , consulta em 16/04/2017 as 16:29hs)

Saliento que o uso do livro – neste caso, o infantil – ou a leitura para estudantes, não deve ser algo só didatizado –, como foi a leitura crítica deste livro, quando tínhamos o objetivo acadêmico de apresentar um novo assunto –, mas também como um momento de prazer. Neste episódio, com os estudantes, ambos – prazer e didatização – estavam juntos:³¹

O papel do educador, nesse sentido, surge como interventor dos avanços inerentes ao processo de construção de conhecimento. Pois, no caso da leitura, não basta oferecer livros em quantidade. Professores e alunos precisam estar juntos no processo que envolve redescobertas e inúmeras possibilidades e precisam perceber e sentir de verdade que a leitura é um elemento essencial para a vida. Contudo, podemos afirmar que a leitura é território de um sujeito ativo e interativo, que acredita que se “apreende o mundo quando se compreende o que o faz ser como é” (Foucambert, 1994) e que ler é, sobretudo, descobrir caminhos e conhecer. (Cf. <http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/o-prazer-ler.htm> consulta em 30/01/2017 às 11:10hs)

³⁰ Foi lido também em sala de aula o livro *Malala: Uma menina muito corajosa e Iqbal: Um menino muito corajoso*, de Jeanette Winter, para a discussão específica sobre trabalho infantil e a condição desigual da mulher.

³¹ Talvez seja possível afirmar que a utilização de jogos, brincadeiras e leituras de livros dentro da sala de aula tende a se tornar didatizada, pois há uma linha muito tênue entre atividade livre, didatizada e direcionada, que são diferentes entre si. Muitos professores, por desconhecimento, didatizam o conteúdo a ser ministrado. A didatização pode ocorrer e ser um recuso de grande valia para o educador. Mas é necessário tomar cuidado para que os conteúdos a serem ministrados pelos professores não ingressem nesta linha de pensamento, pois recairia novamente no mesmo erro, a massificação e a mesmice das aulas. O mais importante dessas atividades é provocar a tomada de consciência, e sem a cobrança de avaliação por meio do instrumento prova.

Tenho claro que no mundo ideal o hábito da leitura é um processo que deveria se iniciar em casa, como afirmou Richard Bamberger em seu livro *Como incentivar o hábito da leitura* (1988). Mas não podemos esperar pelo mundo ideal, a escola e os Projetos Sociais devem assumir o papel de incentivadores da leitura.

Como nos projetos sociais, há uma proximidade muito maior entre educador e educando, os educadores tendem a participar mais da vida pessoal dos estudantes, de suas dificuldades e revelações, o que veem, vivem em casa e em seu cotidiano, as fragmentações e rupturas em suas vidas e suas consequências; com isto, podemos perceber a distância entre o idealismo dos projetos pedagógicos e a realidade social.

Em sua maioria, as crianças com as quais eu trabalho são oriundas de “lares” desfeitos, pais presos, mortos ou desaparecidos, geralmente por envolvimento com drogas. Mulheres, mães “abandonadas” pelos maridos ou companheiros, avós criando os netos. Casas minúsculas abrigando um número muito grande de pessoas, alimentação geralmente escassa e pouco trabalho formal. Casas sem condições de higiene sanitária, ou precárias.

É muito comum ouvir que uma cama de solteiro (ou colchão) é dividida entre várias pessoas – crianças, jovens e adultos. Casas sem banheiro, onde suas necessidades são feitas no terreno baldio e o uso de matinho para se limpar – relato de uma criança de 6 anos de idade.

Crianças de 6 e 7 anos imitando posições sexuais com outr@s coleg@s, na maioria das vezes o quarto do casal – homens/mulheres, mulheres/mulheres – são divididos com as crianças ou, quando separados, simplesmente por uma fina cortina. Regina Zilberman, no livro *A literatura infantil na Escola*, relata que na Idade Antiga a situação das crianças era muito complicada, pois elas “{...} não gozavam de um status diferenciado, {...} participavam de modo igualitário da vida adulta” (ZILBERMAN, 2003, p. 36).

Na sociedade antiga, não havia a “infância”: nenhum espaço separado do “mundo adulto”. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte) participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiência, execuções, etc., tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos. (RICHTER, 1977, apud ZILBERMAN, 2003, p.36).

A situação relatada não se restringe à sociedade antiga, como mencionado acima.³² Embora em condições sociais e historicamente diferenciadas às referidas na citação, problemas equivalentes existem nos dias atuais (2017) nos Projetos e nas comunidades em que trabalho. As enormes desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira – impostas pelas relações capitalistas – fazem com que as crianças participem ativamente da vida dos adultos, de forma conflituosa ou contraditória.

Comentei brevemente esse cenário para mostrar como a literatura infantil pode servir para pensarmos e conversarmos sobre diversos assuntos. Essa literatura não se reduz mais aos tradicionais contos de fadas – as histórias com finais felizes, situação que um dia talvez tenha sido hegemônica nas narrativas e estórias –, que, para Bruno Bettelheim, são importantíssimos na vida das crianças, “{...} nada é tão enriquecedor e satisfatório, seja para as crianças, seja para o adulto, do que o conto de fadas popular {...}, no entanto, por meio deles pode-se aprender mais sobre os problemas íntimos dos seres humanos (2016, pp. 11-12).³³

Da mesma forma, esses contos, essas histórias nos auxiliam a interpretar a realidade, realizar sua narração, e a podermos conversar sobre assuntos cotidianos presentes ou não na vida das crianças e dos adolescentes – i. e., não para camuflar a realidade, mas para entender e tentar mudar a realidade, {...}“ há um significado mais profundo nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida ensina” (*Die Piccolomini*, III, 4 apud BETTELHEIM, 2016, p. 12).³⁴

Nesse sentido, as práticas de educação popular – baseadas nos preceitos de Paulo Freire – devem desenvolver um olhar crítico, estimular o diálogo e a participação comunitária, possibilitando uma melhor leitura sobre a realidade social, política e econômica, bem como a reflexão crítica, pois têm a função de promover o desenvolvimento da comunidade em que o(s) educando(s) está(ão) inserido(s). Portanto, a educação popular e em meios populares constitui um método que valoriza os saberes prévios dos educandos e principalmente suas realidades culturais na construção de novos saberes, pautada no diálogo permanente, pois “Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador

³² Para mais informações sobre o tema, cf.: Freitas, Marcos Cezar. *História social da infância no Brasil*. S. Paulo: Cortez, 2009; Ariès, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed., S. Paulo: LTC, 1981, e Ariès, Philippe. *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D’Água, 1988.

³³ Vale lembrar que essas histórias/esses contos também podem ser irônicos, trágicos e expressar contradições sociais.

³⁴ Bettelheim se refere a *Die Piccolomini*, primeira parte da Trilogia *Wallenstein*, drama em cinco atos, de Friedrich Schiller, concluída em torno de 1799.

que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação”. (Thompson, 2002, p.13). Como Freire defende,

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem construídas pelos permutantes (FREIRE, 1982, p.93).

Assim, coloca-se a educação popular baseada em Paulo Freire e sua contribuição sociológica para a educação, pois, nessa dinâmica, a sociologia constitui uma ciência muito importante para se compreender o papel da educação na vida dos trabalhadores, suas determinações e contradições.³⁵

Sendo assim, o uso de livros infantis na Educação Básica³⁶ serve como mais um recurso de aprendizado, trazendo uma forma lúdica de ensinar, pois é necessário (re)conhecer as crianças e os jovens como sujeitos em torno dos quais precisamos (re)desenhar e (re)descobrir formas alternativas de ensinar e exigir “{...} uma intensa interlocução entre Pedagogia, Antropologia, Filosofia, Sociologia, Artes, Economia, e História {...} que assegure a democratização do conhecimento e o fortalecimento das identidades” (Diretrizes curriculares para educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, 2015, p.17). Portanto, assegurar a “democratização do conhecimento e o fortalecimento das identidades” é possibilitar diferentes formas de ensinar para diferentes pessoas. Como exemplo, cito o livro *Dez sacizinhos*, de Tatiana Belinky³⁷, onde ela faz uma contagem regressiva dos sacis que, por diversos motivos, vão desaparecendo um a um. O uso desse livro poderia ser o da simples leitura – o que não é pouco –, pois é um livro muito bem escrito e divertido, e pode auxiliar a integralizar de forma lúdica um assunto, um tema de escolarização formal, trabalhado em sala de aula.

³⁵ Cf. também “O direito à literatura”, de Antônio Candido, in *Vários Escritos*, Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2011.

³⁶ A educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: educação infantil (para crianças até 05 anos), ensino fundamental (para alunos de 06 a 14 anos) e ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos).

³⁷ Tatiana Belinky nasceu em Petrogrado, Rússia, em 18 de março de 1919 e faleceu em São Paulo, 15 de junho de 2013. Foi escritora infanto-juvenil, tradutora e adaptadora de mais de 250 livros. Chegou ao Brasil com dez anos de idade.

Os livros *Dez sacizinhos*, *O grande rabanete*, *O caso do bolinho*, *A operação do tio Onofre*, *Limeriques do bípede apaixonado*, dentre outros textos de Tatiana Belinky, foram transformados em um espetáculo infantil, com músicas de Hélio Ziskind³⁸ e interpretado e dirigido pela cantora Fortuna.³⁹

Assistido por mais de 33 mil pessoas desde a sua estreia em outubro de 2012, o espetáculo Tic Tic Tati é interpretado pela cantora Fortuna em companhia de cantores-bailarinos e quatro músicos {...}. O show é composto por poemas da saudosa escritora infanto-juvenil Tatiana Belinky – que participou ativamente de todas as etapas do projeto –, musicados (por) Hélio Ziskind. Em 2015 recebeu o Prêmio Governador do Estado de São Paulo, categoria Arte para Crianças, e em 2013 o CD foi indicado ao 24º Prêmio da Música Brasileira, nas categorias álbum Infantil e projeto visual (Cf. <http://bora.ai/sp/passeios/musical-tic-tic-tati-fortuna>, consulta em 28/03/2017)



Fotos das capas do dvd e do cd TIC TIC TATI

Apresentei o dvd e o cd desse espetáculo (Tic Tic Tati) para as crianças do Projeto, e elas gostaram muito. Desse modo, aproveitei para proporcionar o acesso também aos livros relacionados ao dvd – e outros da mesma autora –, ou seja, é a possibilidade de transformação da literatura em musical, vídeos e outras mídias, e de seu retorno como material para fundamentar a relação ensino/aprendizagem com espaço para a ludicidade.

³⁸ Hélio Ziskind é um músico e compositor brasileiro, foi consultor musical na TV Cultura de São Paulo entre 1985 e 1993. Compôs temas para diversos programas, Castelo Rá-tim-bum, X-Tudo e Cocoricó, dentre outros. Em 1997 lançou o álbum *Meu Pé, Meu Querido Pé*, reunindo temas de programas como Cocoricó, Castelo Rá-Tim-Bum, Banho de Aventura, Glub-Glub e X-Tudo. Cf. www.helioziskind.com.br

³⁹ Fortuna é o nome artístico de Fortunée Joyce Safdié, cantora e compositora brasileira, de origem judaica. Pesquisa o cancionário sefardita desde 1992.



Foto retirada do site: <http://macariocampos.blogspot.com.br/2012/10/tic-tic-tati-fortuna-safdie.html#axzz4dPDzMxUu> Da esquerda para a direita: Hélio Ziskind, Tatiana Belinky e Fortuna.

Este trabalho de Fortuna dá “sequência ao projeto *Na Casa da Ruth*, cd, dvd e show em que Fortuna canta músicas de Hélio Ziskind para poesias da escritora Ruth Rocha” (cf. <http://macariocampos.blogspot.com.br/2012/10/tic-tic-tati-fortuna-safdie.html#axzz4dPDzMxUu>, consulta em 5/04/2017).



Foto da capa do dvd *Na Casa da Ruth*.

Retomando as reflexões de E. P. Thompson, lembramos que analisando os processos educativos vividos por participantes dos movimentos sociais, Thompson conclui que estes trazem consigo a (importância da) experiência; sua reflexão faz referência a educandos adultos e trabalhadores: "a educação liberal de adultos permite uma relação entre professor e estudantes que, sob certos aspectos, é única sob o ponto de vista educacional" (Thompson, 2002, p.13). Como diria Paulo Freire (1996), ensinar é uma troca, ou seja, é uma via de mão dupla, você ensina e aprende ao mesmo tempo, não importa se é educação para adultos, adolescentes ou crianças.

Como já indicamos em nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),⁴⁰ um exemplo relevante dessa perspectiva é a obra de E. P. Thompson, bem como sua trajetória política e intelectual. Em suas aulas e em seus livros, Thompson sempre aproximou história, literatura e poesia. E não apenas como ilustração. Estabeleceu relações adequadas, revelando as determinações razoáveis para o contexto estudado. Nesse sentido, permite aos leitores uma compreensão mais precisa e sensível dos temas analisados, tanto ao lembrar os versos dos poetas românticos (sua paixão e especialidade), quanto trechos de Charles Dickens. Por meio de sua obra, os textos de Thompson nos permitem compreender melhor desde a dura realidade da época da Revolução Industrial na Inglaterra – em especial as críticas de Dickens às instituições inglesas, às más condições de trabalho da classe operária, e sua denúncia da exploração do trabalho infantil, temas recorrentes em sua obra –, até os males sociais da era vitoriana, bem retratados em seu romance *Oliver Twist*, ou, em outra perspectiva, *David Copperfield*, ambos tendo como personagem principal justamente uma criança e seu processo de sobrevivência e formação naquela época.⁴¹

Essa reflexão oferece um breve questionamento, útil para nossa análise. Acreditamos que a ideia de infância deva ser abordada criticamente, e sua representação percebida como uma ideia construída histórica e socialmente, tal como a aproximação proposta por Elisabeth Badinter (1985) sobre o mito do amor materno.

Badinter (1985) demonstrou a convicção de que o instinto materno é um mito, não havendo uma conduta materna universal e necessária. Ao contrário, a autora constata a extrema variabilidade desse sentimento, segundo a cultura, as ambições ou as frustrações da mãe. Assim,

⁴⁰ DUARTE, Virginia Helena. *Educação popular: afinidades entre E. P. Thompson e Paulo Freire, uma perspectiva político-sociológica*. TCC. Florianópolis: Ciências Sociais/UFSC, maio 2016.

⁴¹ Cf. <http://indiqueumlivro.literatortura.com/2015/07/28/david-copperfield-de-charles-dickens> e <https://educacao.uol.com.br/biografias/charles-dickens.htm>

o amor materno é um sentimento humano como outro qualquer e, como tal, incerto, frágil e imperfeito. Pode existir ou não, pode aparecer e desaparecer, mostrar-se forte ou frágil, preferir um filho ou ser de todos. Contrariando o senso comum, ele não está profundamente inscrito na natureza feminina. Observando-se a evolução das atitudes maternas, verifica-se que o interesse e a dedicação à criança não existiram em todas as épocas e em todos os meios sociais. As diferentes maneiras de expressar o amor vão do mais ao menos, passando pelo nada, ou quase nada. O amor materno não constitui um sentimento inerente à condição de mulher; não é um determinismo, mas algo que se adquire. É produto do desenvolvimento social, desde princípios do século XIX, já que, como revela o exame dos dados históricos; nos séculos XVII e XVIII o próprio conceito do amor da mãe aos filhos era outro: desde tenra idade, as crianças eram normalmente entregues às amas para que as criassem, e só voltavam ao lar depois dos cinco anos. Dessa maneira, como todos os sentimentos humanos, ele varia de acordo com as flutuações socioeconômicas da história.

A esse “amor conquistado” e a essa noção de maternidade correspondem igualmente ideias de infância e de criança. Badinter (1985, p. 152) observa também que “a criança, especialmente em fins do século XVIII, adquire um valor mercantil. Ela é, potencialmente, uma riqueza econômica”. “Ouçamos Moheau falar, (ele) não poderia ser mais claro” (Badinter, 1985, p. 152):

Se há príncipes cujo coração esteja fechado ao grito da natureza, se vãs homenagens lhes puderam fazer esquecer que seus súditos lhes são semelhantes..., eles deveriam pelo menos observar que o homem é ao mesmo tempo o último termo e o instrumento de toda espécie de produto; e mesmo considerado apenas como um ser que tem um preço, é o mais precioso tesouro de um soberano. (Moheau, 1778, apud Badinter, 1985, p. 152).

Dessa forma, Badinter (1985, p. 153) observa que nesse modo de avaliação, “ao falar do homem em termos de preço e de matéria-prima, Moheau utiliza o discurso capitalista da quantidade” (...), “o homem constitui o princípio da Riqueza Nacional, segundo o emprego de suas forças ou de seu engenho”. Assim,

Em meados do século XVIII, se reorganiza a ideologia da produção, de acordo com os pressupostos dos fisiocratas. Nessa nova ótica quantitativa, todos os braços humanos têm valor, mesmo os outrora vistos com desprezo. Os pobres, os mendigos, as prostitutas e, certamente, as crianças abandonadas tornaram-

se interessantes como forças de produção em potencial (BADINTER, 1985, p. 154).

Portanto, esse processo estabelece progressivamente novos conceitos sobre criança e infância. Como nos interessa – especialmente quanto às relações com a literatura infantil em nosso estudo –, a essa ideia de infância correspondem hoje em dia diferentes noções e concepções sobre direitos e condições de vida (e de trabalho também) que, embora reguladas em leis e estatutos, não encontram expressão na realidade das relações sociais. Mas, pelo menos, com isso é possível lutar para que existam de fato, tanto quanto de direito.⁴²

⁴² Conhecemos vários exemplos de casos de famílias das crianças da Casa S. José, significativos para confirmar e/ou discutir essa linha de argumentação. Infelizmente, devido à limitação de tempo para concluir esse trabalho, não temos condições de incluir no texto e realizar as articulações adequadas.

Capítulo 3: Novos leitores e a contextualização da literatura infantil

Não havíamos marcado hora, não havíamos marcado lugar. E, na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro. Rubem Alves



Foto de meu acervo pessoal, Casa São José, 2016.

A cena acima é de um educando da Casa São José – do G3/2016, pré-adolescente –, que desejou e planejou juntamente com sua professora, Simone Mara de Almeida, contar/ler histórias para a minha turma (G1); foi um momento de emoção e atenção por parte do G1. Essa iniciativa melhorou muito a autoestima do pré-adolescente e a das próprias crianças, elas descobriram que um dia poderiam realizar a mesma atividade. Para minha surpresa, até os dias atuais (2017), os adolescentes do G3 – educandos de minha turma em 2015 – me pedem para ler para as crianças do G1, e ainda me perguntam: “Quando você, prof., vai ler novamente para a gente?” Fico feliz e creio que algo de bom ficou com o prazer e a prática de ler para eles.

(O) livro de *literatura infantil* constitui uma forma de comunicação que prevê (não define) a faixa etária do possível leitor, atende aos seus interesses e respeita as suas possibilidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são apresentados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos e, ao mesmo tempo, superá-las, mostrando algo novo. A *literatura infantil* apresenta diversas modalidades de processos verbais e visuais. As melhores obras são aquelas que respeitam seu público, permitindo ao leitor infantil possibilidades amplas de dar sentido ao que lê. (Cf. www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literatura-infantil consulta em 16/04/2017 as 17:47hs).

O uso da literatura infantil tem se popularizado; sua divulgação tem se ampliado muito por meio da consolidação de um mercado editorial específico. Identifico esse processo por meio dos inúmeros livros infantis lançados com diversos temas, como, por exemplo, a história da pintora mexicana *Magdalena Carmen Frieda Kahlo* – ou *Frida Kahlo* –, a vida e a obra de *Violeta del Carmen Parra Sandoval* – *Violeta Parra* –, compositora, cantora, artista plástica e ceramista chilena; *Clarice Lispector*, premiada escritora e jornalista nascida na Ucrânia e naturalizada brasileira – mulheres/personagens incluídas na coleção *Antiprincesas*, da editora Sur (em parceria com a editora argentina Chirimbote), todos escritos por Nadia Fink e ilustrados por Pitu Saá.⁴³ Outras coleções importantes são: 1. *Os Filosofinhos*, coordenado pela filósofa Maria de Nazareth Agra Hassen. Essa coleção possui oito livros sobre os pensadores/as: *René Descartes*, *Sócrates*, *Platão*, *Karl Marx* e *Immanuel Kant*, escritos pela própria coordenadora, Maria de Nazareth Agra Hassen; *Sigmund Freud*, por Celso Gutfreind; *Jean Jacques Rousseau*, por Cauê Borges e *Sartre e Simone*, por Pascal Reuillard. Todas as ilustrações são de Francisco Juska Filho. E, 2. Livros para o Amanhã, da editora Boitatá: *A democracia pode ser assim*; *A ditadura é assim*; *O que são classes sociais?*; *As mulheres e os homens*, todos elaborados pela Equipe Plantel.⁴⁴ Observo que estou indicando alguns livros ou coleções que, de alguma forma, podem ser usados também na disciplina de Sociologia para o ensino médio, como início de estudos mais aprofundados.

Esse argumento se sustenta justamente porque em meu trabalho como educadora no ano de 2016, na Casa São José, o eixo temático adotado por tod@s @s profissionais da educação foi o da cidadania e os livros por mim utilizados para este tema foram os citados no parágrafo anterior. Assim,

⁴³ Quando estava concluindo minha monografia, foram publicados no Brasil outros títulos dessa coleção como os livros sobre Eduardo Galeano e Ernesto Che Guevara. Cf. www.surlivro.com.br e <http://chirimbote.com.ar/>

⁴⁴ A Boitatá está associada à Boitempo Editorial, de S. Paulo.

A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas {...} A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis. (BENJAMIN, 1985, p. 236)

Como professora de anos iniciais do ensino fundamental, valorizo o significado da literatura infantil no desenvolvimento das crianças, pois estimulam a leitura e a escrita e ainda apontam alternativas para se realizar um trabalho diferenciado, propiciando às crianças e aos adolescentes oportunidades de novos conhecimentos, mesmo sabendo que:⁴⁵

É um equívoco acreditar que é a escola a única responsável por propiciar à criança os dois “passaportes” de entrada no mundo da escrita.⁴⁶ Muito antes de chegar à instituição educativa – de Ensino Fundamental e mesmo de Educação Infantil – a criança já convive tanto com a tecnologia da escrita quanto com seu uso, porque, em seu contexto, a escrita está sempre presente: ora muito presente, como nas camadas economicamente privilegiadas e nas regiões urbanas, ora menos presente, como nas camadas populares e nas regiões rurais, mas sempre presente; ora em gêneros e suportes mais próximos ora menos próximos daqueles que a escola valoriza, mas sempre presente. Assim, desde muito cedo a criança convive com práticas de letramento – vê pessoas lendo ou escrevendo, e assim vai se familiarizando com as práticas de leitura e escrita; e também desde muito cedo inicia seu processo de alfabetização – observa textos escritos à sua volta, e vai descobrindo o sistema de escrita, reconhecendo algumas letras (e) palavras. No entanto, esses primeiros passos da criança no mundo da escrita, fora e antes da instituição educativa, ocorrem, em geral, de forma assistemática, casual, sem planejamento; é a escola que passará a orientar de forma sistemática, metódica, planejada, esses processos de alfabetização e letramento (Cf. <http://docslide.com.br/documents/a-entrada-da-crianca-no-mundo-da-escrita.html>, consulta em 23/10/2016, às 16:02hs).⁴⁷

No livro *Fadas no Divã: Psicanálise nas histórias infantis*, é descrito que “uma vida é uma história, e o que contamos dela é sempre algum tipo de ficção” {...} rica em aventuras, reflexões, frustrações {...}, ou mesmo pode ser insignificante, mas sempre será uma trama” (CORSO e CORSO, 2006, p. 21). Creio que também é por este motivo que crianças, jovens e adultos gostam de histórias infantis, pois se sentem participando e refletindo da vida de outrem

⁴⁵ Reconheço que há diferença conceitual e de conteúdos entre livros de literatura infantil e livros infantis. No entanto, não tenho condições de realizar essas distinções na monografia, nem esse tema era o foco da pesquisa. Para mais informações a respeito, cf. Debus, 2016.

⁴⁶ Os passaportes são letramento e alfabetização.

⁴⁷ Esse texto é de Magda Becker Soares, professora titular emérita e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da UFMG.

e ressignificando sua própria existência. “Às vezes, uma história ilustra temores que padecemos, outras, encarna ideais ou desejos que nutrimos, em certas ocasiões ilumina cantos obscuros do nosso ser” (CORSO e CORSO, 2006, p. 21).

Para a maioria das crianças este é um hábito cultivado a partir de sua entrada nas creches – “A paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto não existe infância sem ficção” (Id., *ibid.*) –, nas escolas de educação infantil, nos projetos sociais e quicá nas escolas. No entanto, vale ressaltar que só será introduzido o hábito sistemático da leitura se o/a professor/a for também um/a leitor/a, pois não há como ensinar ou estimular algo que não se é capaz de realizar. O/A professor/a tem que ser o exemplo; não adianta relatar aos educand@s sobre a relevância e os benefícios da leitura, se nunca formos vistos com livros ou percebidos como leitores.

{...} muito antes da leitura e da escrita, em forma de cantigas de ninar, das brincadeiras de roda ou das contações de histórias realizadas pelos familiares. Porém, quando as crianças chegam à escola é que a literatura passa a ter o poder de construir uma ligação lúdica entre o mundo da imaginação, dos símbolos subjetivos, e o mundo da escrita, dos signos convencionais impostos pela cultura sistematizada. (Cf. www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/572/literatura-infantil-ludica-uma-importante-ferramenta-para-a-formacao-de-leitores.html, consulta em 15/08/2016, às 16:02hs).

Ler é viajar para mundos e tempos longínquos, existentes ou fictícios e dissolver fronteiras sem sair do lugar, é acender novas descobertas. Assim, para Magda Soares, é muito importante:⁴⁸

{...} estar alfabetizado é saber ler e escrever. Mas essas duas competências, expressas simplesmente por esses verbos — ler, escrever — sem que se lhes atribua complementos (ler o quê? escrever o quê?), não são suficientes para que o indivíduo possa participar plenamente de sociedades grafocêntricas, isto é, centradas na escrita. É necessário ter também as habilidades necessárias para fazer uso da leitura e da escrita, nas práticas sociais em que a língua escrita está envolvida: para além da alfabetização, o letramento. Uma pessoa está amplamente inserida em sociedades letradas quando não só sabe ler e escrever, mas sabe fazer uso adequado e bem-sucedido da leitura e da escrita. (Cf. www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1387/por-uma-alfabetizacao-ate-os-oito-anos-de-idade/ consulta em 23/10/2016 às 16:10hs).

⁴⁸ Cf. também Itiane Elena de Mello, “O Imaginário no Cotidiano Escolar”, Porto Alegre: PUC/RS, s/d.

Segundo a Apostila do Curso 24 horas (*Contadores de História*), antes mesmo da escrita toda e qualquer história era passada verbalmente. Desta forma podemos perceber a importância da contação e a do contador de história, pois a forma falada era a maneira de eternizar lendas, causos, histórias, etc.: “No entanto, não eram todos os indivíduos que possuíam capacidade de contar, pois o ato de contar pressupunha não apenas a capacidade de narrar, mas também a de representar” (Apostila, 2015, p.5).⁴⁹

Retomando a referência sobre a sociedade antiga, lembramos que na Grécia Antiga as histórias, poemas ou lendas eram transmitidas somente pelos atores ou rapsodos.⁵⁰ Esse é um dos aspectos que confirmam a importância histórica da contação e do contador de histórias.

As primeiras histórias infantis começam a surgir no século XVIII, à medida que historicamente se elabora uma representação da ideia de infância, como se depreende dos argumentos sugeridos por Zilberman (2003). Nesta época as crianças eram tratadas ainda como adultos em miniatura, ou seja, tinham acesso à mesma literatura destinada aos adultos. Os contos de fadas e as fábulas surgem nesta mesma época através das obras de Jean de La Fontaine e Charles Perrault, com a intenção clara de moralizar e educar.⁵¹ De modo geral, os contos de fada recorrem a simbolismos para abordar diversos assuntos, “as violências contra mulheres e crianças e tinham práticas canibalistas, incestos e abandono de crianças na floresta devido à fome e à miséria” (Apostila, 2015, p.6). A história infantil realmente pensada nas crianças nasce da preocupação com a infância, a criança “passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (os brinquedos) e culturais (o livro) ou os novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia e a pediatria) de que ela é destinatária” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1988, p. 17).⁵²

Na educação infantil um dos eixos fundamentais é a atividade lúdica, a brincadeira, o jogo, o brinquedo e, claro, a contação de histórias ou leitura sistemática de livros infantis. Lembro a importância da ludicidade também para os anos iniciais do ensino fundamental,⁵³

⁴⁹ Como não há indicação de autoria, decidi mencionar ou citar basicamente como Apostila. Cf. Apostila: Cursos 24 horas. *Contadores de história*. In: www.cursos24horas.com.br (empresa associada à Associação Brasileira de Educação a Distância/ABED); 2 módulos em arquivos eletrônicos em pdf, 2015.

⁵⁰ Poeta popular, ou cantor, que ia de cidade em cidade recitando poemas épicos: Homero foi um rapsodo.

⁵¹ Cito aqui apenas comentários sobre a perspectiva europeia, pois neste momento não tenho como fazer uma pesquisa sobre outras regiões.

⁵² Cf. BADINTER, E. (1985).

⁵³ Cf. DUARTE, Virginia Helena, *A Importância do brincar nas séries iniciais do ensino fundamental*. Monografia para obtenção do título de especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, com ênfase nos problemas da infância, Florianópolis: Unisul, 2005.

como defendo sua importância para a relação entre ensino-aprendizagem em qualquer etapa de ensino – sobretudo o ensino médio, primeira motivação desse projeto de TCL.

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. (FORTUNA, 2000, p. 160).⁵⁴

Um exemplo importante e que reforça a ideia da ludicidade em todos os níveis de ensino foi a experiência de teatro e prática teatral realizada entre 2010 e 2012 pelo professor Ricardo G. Müller nas disciplinas de Teoria Política I e III.⁵⁵

É um equívoco pensar que só as crianças brincam ou leem livros infantis – “livros infantis {só podem ser apreciados} por quem se manteve fiel à alegria que experimentou quando criança, ao ler esses livros”. (BENJAMIN, 1985, p. 235) –, os adultos também. Brincar faz parte da vida, sendo um erro ver a sua importância, como algo natural da infância; brincar é aprendido, como afirmam Ute Craemer e Gilles Brougère (1995). As crianças podem imitar os adultos, bem como reproduzir e interpretar suas referências e ressignificar sua própria cultura a partir da cultura do adulto, produzindo culturas infantis: “Desde os primórdios da educação greco-romana, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, utilizava-se o brinquedo na educação, associando a ideia de estudo ao prazer (...)” (WAJSKOP, 1995, p.19).

⁵⁴ E acrescento: ...com jogos, e/ou também brincadeiras e contação de história ou leitura de livros.

⁵⁵ Cf. Hoffman, Gabriela, *O teatro como ferramenta de apoio pedagógico e reflexão: a experiência do PPCC/Ciências Sociais/UFSC*, monografia de TCL, Florianópolis: C. Sociais/UFSC, 2017 (título provisório); cf. também os relatórios de pesquisa das bolsas de cultura de Franciele Borges, Ligia Faria, Gabriela Hoffmann e Nathalia Dothling Reis para o projeto *A Mandrágora: Teatro e Política como instrumento de formação cultural*, Florianópolis: SecArte e SeCult: UFSC, 2013, 2014 e 2015.



Foto de meu acervo pessoal, Casa São José, 2017.



Fotos de meu acervo pessoal, Casa São José, 2017.

A foto abaixo foi feita na casa São José em maio de 2017 durante a leitura e roda de conversa com o professor e escritor Cleber Coelho, com base em seu livro *Sofia, a rainha dos porquês!*



Fotos de meu acervo pessoal, Casa São José, 2017.

Lembrando os ensinamentos de Paulo Freire – baseados em uma forma de ensinar que recorre à ludicidade, criatividade e criticidade –, defendo que a leitura de livros infantis – associada a atividades de conversa, interpretação e debate sobre esses livros e a outras práticas lúdicas – traduz exatamente esse método (ou princípio), utilizar os livros como mais um recurso pedagógico.

De todo modo, em seu ensaio, Hélène Merlin-Kajman (2016) questiona nossos referenciais e se interroga sobre o problema da transmissão, portanto sobre seu futuro: que compartilhamento, que uso da literatura é importante defender, mas também promover e reinventar nas sociedades democráticas – ou seja, fundadas também sobre o respeito aos cidadãos –, a valorização de sua autonomia e liberdade (de consciência e sentimento), sobretudo com base nos valores da solidariedade social e da cidadania? Que papel a literatura assume nessa questão? Por que valores cognitivos, estéticos e histórico-políticos exigidos pelos cidadãos na democracia deve-se restaurar o compartilhamento transicional da literatura a fim de que os textos literários possam tecer novamente outros laços para todos nós (HAROCHE, 2016).

Algumas reflexões de Walter Benjamin e sobre sua obra são úteis nesse momento para confirmar o sentido e a importância das ideias do ensaio de Hélène Merlin-Kajman (2016), e contextualizar e precisar os referenciais e argumentos de nossa monografia.

Como lembra Eduardo Prado Coelho (2004),⁵⁷ estávamos habituados a pensar a utopia como uma ideia forjada a partir do conceito de futuro. Mas em Benjamin descobrimos a imensa força do passado, um passado que precisamos resgatar. O anjo empurrado pelos ventos do progresso olha incessantemente para a catástrofe da história e sua acumulação de ruínas. Nesse processo encontra a sua razão de ser, o que faz o presente se saturar de passado até explodir como um ponto de implosão dos tempos convergentes. Por meio dessas relações, Benjamin nos lega um dos principais conceitos para a compreensão da história e do trabalho da arte: o de “imagem dialética”. O passado ilumina o presente, o presente ilumina o passado. A imagem é a dialética em suspensão. Enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, a relação do Outrora com o Agora é dialética: ela não é de natureza temporal, mas de natureza figurativa. Assim, a verdade é carregada de tempo até a explosão, e a formação do tempo histórico. (CANTINHO, 2003, p. 4).⁵⁸

⁵⁷ Eduardo Prado Coelho (1944-2007) foi definido como um intelectual público em reportagem sobre sua morte no jornal *Público*, onde colaborou desde o primeiro número e manteve uma coluna. Foi professor, escritor, crítico literário, ensaísta, polemista, presença assídua no espaço público, onde se envolvia de forma ativa nos debates culturais e políticos. No Brasil, sua obra mais conhecida ainda é *Estruturalismo: antologia de textos teóricos*, Lisboa: Martins Fontes e Portugal, 1968, que ele organizou e para a qual escreveu importante Introdução. (Cf. <https://www.publico.pt/2007/08/25/culturaipilon/noticia/faleceu-eduardo-prado-coelho-intelectual-publico-1303165>, consulta em 01/05/2017, às 17:52hs).

⁵⁸ Maria João Cantinho nasceu em Lisboa, 1963. Estudou na Universidade Nova de Lisboa, onde se licenciou em Filosofia e concluiu mestrado e doutorado em Filosofia Contemporânea, com teses sobre W. Benjamin. Professora no Ensino Secundário e Auxiliar no IADE (Universidade Europeia/Creative University of Lisbon); membro integrado do Centro de Filosofia da Faculdade de Letras de Lisboa. Colabora regularmente com as revistas

Essa dialética nos ajuda a compreender as relações entre a teoria da linguagem de Benjamin, os labirintos da história e os problemas da narração, como nos interessa particularmente (CANTINHO, 2002 e COELHO, 2004). Para Walter Benjamin, “a linguagem – e nela a essência espiritual – só se expressa de modo puro, quando se expressa no nome (...), na nomeação universal.” (CANTINHO, 2002, p. 14, e COELHO, 2004). Na medida em que a linguagem é o lugar do conhecimento da história, esta teoria da linguagem é a plataforma de onde emergem boa parte do pensamento de Benjamin e suas tensões (Cantinho, 2002 e Coelho, 2004).

Em seu estudo sobre o drama barroco, a noção de história como catástrofe ganha predominância; mas o ponto essencial é o confronto entre as ideias de alegoria (algo que vive da separação e da suspensão) e a de símbolo (um projeto de reunião e harmonização, uma vontade de totalizar). (CANTINHO, 2002 e COELHO, 2004).

Por esse motivo, seguindo a leitura de Maria João Cantinho (2002), Benjamin ainda é o leitor crítico, melancólico e angustiado em sua tentativa de compreensão da modernidade. Entre o “flâneur” e o colecionador, entre a perda da aura e a reprodução técnica, entre o fetichismo e a mercadoria, entre o tempo e o jogo, entre a erosão da experiência e a fascinação das narrativas como forma de transmissão, constitui-se a experiência do homem da modernidade – a que ainda nos envolve, mesmo que os arautos da pós-modernidade insistam em promover sua despedida (Coelho, 2004).

Portanto, marcadamente moderno, Benjamin não abandonou a questão crucial sobre a tematização da experiência moderna, a experiência vivida do choque [*Chockerlebnis*]. O lamento de uma experiência arruinada e em crise perpassou sua obra, convertendo-se em objeto fundamental de sua análise. As figuras da modernidade, alegóricas por excelência, ocupam seu pensamento, representam concretizações dessa perda de experiência. Reúnem, ao mesmo tempo, a fantasmagoria do coletivo e a consciência da imersão da história na catástrofe (CANTINHO, 2003a, p.1).

No que interessa a nosso trabalho, gostaríamos de aproximar rapidamente a abordagem de Hélène Merlin-Kajman (2016) e a de Benjamin, por meio de suas referências às obras de Charles Baudelaire. Em seus estudos, como *Passagens*, Benjamin realiza uma análise dos elementos fundamentais da modernidade, privilegiando, sobretudo, o caso paradigmático

(inclusive para a compreensão da alegoria) de Baudelaire e de sua lírica, concentrando-se em *As Flores do Mal* (1857), em especial as seções “*Spleen et Idéal*”. Trata-se de encontrar afinidades entre os autores estudados por Benjamin e o seu próprio pensamento alegórico. Assim, não é por acaso que Benjamin lança mão dos autores tidos como exemplos radicais da arte e da literatura moderna: Baudelaire (predominantemente analisado), Proust, Kafka, e os autores surrealistas, são os principais escolhidos por Benjamin. Porém, também devemos registrar seu diálogo com Blanqui, Nietzsche e Marx, que surgem a todo o instante, lembrando-nos a “crise” dos fundamentos e da experiência, a “crise” do historicismo, e que, em sua negação dialética, conduz Benjamin à defesa do materialismo histórico e à necessidade de se repensar e reescrever a história (CANTINHO, 2003a, pp.1-2).

Assim, é necessário escutar as vozes do passado. Procurando dar conta de uma teoria da memória distinta da pressuposta no historicismo positivista, Benjamin recorre a Proust. Nesse ponto se delineia um dos aspectos do que se poderia definir como um princípio construtivista da história. Esse aspecto tem como base a relação entre a memória e a arte da narrativa (PENIDO, 1989, p. 63).

Um dos temas mais recorrentes da obra de Benjamin é o declínio da arte de narrar, associado ao ritmo intenso da sociedade capitalista, que desenvolveu novas formas de expressão, como o romance e a informação jornalística. A arte de narrar está diretamente relacionada às sociedades pré-capitalistas e tem raízes na tradição oral. Desenvolveu-se em um ambiente onde os acontecimentos eram experimentados de forma comum, onde remeter-se a um fato ou contar uma história dizia respeito a todos, ao coletivo, onde era possível a troca de percepções, porque estavam ligadas a todos os elementos da comunidade. Um ritmo de vida onde as mudanças ocorriam muito lentamente e as tradições eram rígidas e estáveis. Dessa forma, as gerações passadas sempre tinham algo, uma experiência comum, a contar para as novas gerações. A narrativa se refere a algum momento da história onde a prática de contar histórias era utilizada como possibilidade de dar conselhos e estava associada à prática do artesão manual. O artesão trabalhava contando histórias ouvidas de seus pais e de viajantes que traziam notícias distantes. As histórias longínquas faziam parte da vida comum, no tempo e no espaço (PENIDO, 1989, p. 64).

Benjamin (1985, pp. 197-221) constata nostalgicamente que essa capacidade de contar histórias declinou com as transformações trazidas pela sociedade capitalista, chegando quase às vias de extinção. Substituída em parte pelo romance e pela informação jornalística, a prática de contar e recontar a mesma história, através de gerações, tende a ceder lugar à exigência do

novo. Em outro registro, os jornais cumpririam essa exigência, trazendo notícias novas a cada dia. O romance surgiu quando a capacidade de trocar experiências (*Erfahrung*) cedeu lugar às vivências individuais (*Erlebnis*); veio suprir as necessidades do sujeito moderno, que não teve outra opção senão expandir cada vez mais seu espaço interno. (...). Não havendo uma experiência comum, a história e a memória coletiva desaparecem, restando somente a memória privada do indivíduo isolado (PENIDO, 1989, p. 64).

Por tudo isso, o romance surgiu como uma forma literária acabada, onde o contar da história se dissolve em um fim determinado, esperado pelo leitor como o momento que deve conferir um sentido à história contada. É nesse fim que o leitor projeta sua necessidade de sentido para a própria vida. A narrativa, ao contrário, tinha forma inacabada, onde o contador de histórias podia acrescentar a sua própria experiência, como o ditado de que quem conta um conto, aumenta um ponto. Não existe esta busca exaustiva de significado para a vida. O narrador está inserido em uma sociedade em que as tradições são estáveis, e o sentido da vida está contido na própria tradição – é inerente a esta (PENIDO, 1989, p. 64).

A imagem de Proust para Benjamin é uma promessa de resgate da memória, talvez com a mesma intensidade e importância que a memória coletiva possuía nas sociedades pré-capitalistas. Aqui, a limitação da memória individual se transforma na capacidade de trazer à lembrança situações vividas que foram esquecidas, com a possibilidade de que essas reminiscências tragam significado e luminosidade para o momento presente (PENIDO, 1989, pp. 64-65).

Enfim, segundo Ana Lucia Antunes Bresciane,⁵⁹ quando contamos uma história, podemos e devemos ser livres para usarmos nossas próprias palavras, desta forma interpretando cada história de diversas maneiras e utilizando os mais diversos recursos. Devemos ser livres para recriar as histórias, acrescentando novos elementos, carregando em outros, de acordo com o público com o qual trabalhamos. Assim, a história que se conta é mais flexível, dependendo da pessoa que conta. Por sua vez, para ler uma história, devemos utilizar as palavras escritas, mesmo que saibamos de antemão que as crianças não as entenderão – após a leitura elas (as crianças) poderão perguntar. Podemos fazer interpretações, como modificar a entonação de voz conforme o personagem, mudar a altura ou o timbre de voz e, claro, usar gestos e expressões

⁵⁹ Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo. Formadora de professores, atua em projetos nas redes públicas e privadas de educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Profissionalizante, atuando principalmente nos campos de educação infantil e formação continuada de professores.

faciais (Cf.<http://paraalmdocuidar-educacaoinfantil.blogspot.com.br/2009/06/ler-ou-contar-betegodoy-linguagem-oral.html>, consulta em 22/04/2017, às 18:24hs).

Ler ou contar histórias irá depender da habilidade e disponibilidade de cada pessoa, ou do momento, o importante é fazer chegar para as crianças e adolescentes esse mundo de fantasia e descobertas, pois “quem (conta e) gosta de histórias não sente o tempo passar” (trecho da letra de “Tic Tati”, in “Tic Tic Tati”, ZISKIND, 2012, e cf. <http://helioziskind.com.br>).

Considerações finais

(...) Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado a cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens (...). Walter Benjamin

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. Hannah Arendt



Foto de meu acervo pessoal, Casa São José, 2017.

Walter Benjamin⁶⁰ afirma que os contadores de histórias podem ser divididos basicamente em dois tipos, cujas raízes são tão antigas como a própria necessidade de contar uma história: aquele que, por opção ou por destino, não tem como sair do seu lugar de origem e conta as histórias, tradições e mitos locais, e aquele que, viajando mundo fora – sendo o marinheiro o expoente máximo dessa figura – vai contando o que viu por onde passa e, sobretudo, quando regressa de onde partiu.

De algum modo já encontramos uma destas figuras. Cada um de nós tem uma destas perspectivas, em quantidades desiguais: a de estar no e de ver o mundo. Somos, naturalmente, contadores de histórias. Estas servem para se constituir um patrimônio comum de experiências, lendas e mitos que nos ligam e nos situam como identidades sociais. Os gregos representavam a linha do tempo – e a marcha de um homem nessa linha – como alguém virado para o passado, que anda, inexoravelmente, em direção ao futuro, de costas. O futuro é o atrator universal que confere direção e sentido à caminhada. Mas é desconhecido. A única coisa a que temos acesso (ainda que o estatuto desse acesso não seja claro) é o patrimônio de experiências que reunimos, incluídas as histórias que vivemos e ouvimos – e, de certo modo, ambas nos definem.

Como observamos, segundo Benjamin (1985, pp. 197-198), a arte de contar história estaria em declínio.⁶¹ A massificação da informação e de seu formato específico (o de abarcar quase tudo e de ser plausível) é o oposto do que alimenta a arte de contar uma história.

Como afirma Benjamin, quando abrimos um jornal, apesar da multiplicidade de notícias, a quantidade de histórias relevantes é mínima. Na explicação benjaminiana, tudo nos chega pela via do relato, sobretudo do relato noticioso, e já vem acompanhado de uma explicação. E, prossegue o autor, a arte de contar uma história é a de libertar a própria história da tentação de explicá-la de alguma forma, de remover eventuais ligações (psicológicas, subjetivas etc.) entre os acontecimentos da história.

Em uma época em que a informação se tornou o meio de transmissão de conhecimento por excelência – e deixou de ter a verdade como fundamento axiológico, reduzindo nossa capacidade para trocar experiências –, convém percebermos as formas que ainda subsistem para produzir as ligações invisíveis que entretecem as estruturas sobre as quais assenta a própria

⁶⁰ As argumentações e observações a seguir foram retiradas e adaptadas do artigo de Valério Romão, “Da arte de contar uma história”, in *HojeMacau*, 27/03/2017, cf.: <https://hojemacau.com.mo/2017/03/27/da-arte-de-contar-uma-historia>

⁶¹ BENJAMIN, W., “O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, 1985, pp. 197-221.

noção de comunidade. Ou a solidão contemporânea deixará de ser uma metáfora simplista para passar a ser um modo de vida sem alternativas.

Este Trabalho de Conclusão da Licenciatura (TCL) oferece uma proposta de ensino de Sociologia e Ciências Sociais apoiada no uso de livros de literatura infantil, com base na análise de meu trabalho como educadora em meios populares e também da experiência vivenciada durante o estágio obrigatório (2016).

Penso que devemos registrar e mostrar para o maior número de pessoas as iniciativas na área da educação pública que dão certo – apesar das dificuldades e incertezas encontradas. No dia 11/04/2017, no jornal *Hora de Santa Catarina*, foi publicada a reportagem: *Aprender brincando é legal*, uma professora de matemática – mestre em alfabetização matemática – “criou um jogo de detetive para estimular o aprendizado da disciplina” (....). A professora relata que o jogo matemático melhorou o desempenho dos alunos. Outra professora, essa de língua portuguesa, levou seus alunos para escreverem em baixo de uma árvore, mas o fez com os notebooks, usando da tecnologia para melhorar o desempenho e aproximar mais os alunos “{...} com (esse) sistema, os alunos passaram a escrever mais” (pp. 6-7). Portanto, é a ludicidade a favor do conhecimento.

Chego ao fim de mais uma graduação com a mesma sensação vivida ao findar o curso de Pedagogia. Minha grande vontade era a de trabalhar com o Ensino Médio – magistério, e esse curso foi abolido; não irei discutir o mérito da extinção. Termino agora a licenciatura em Ciências Sociais com a ameaça de redução da carga horária ou a “eliminação” completa da disciplina de Sociologia, a estranha desconfiança de que, eventualmente, não exercerei a função de professora no Ensino Médio,⁶² devido à progressiva implementação das mudanças recentemente aprovadas no Congresso. Não podemos esquecer também a violência do governo de Gean Loureiro na PMF e a tentativa de imposição de seus projetos de reforma da carreira profissional dos servidores, inclusive professores – e a efetiva destruição de direitos e perspectivas –, o que contradiz e nega o idealismo do documento referido e utilizado neste trabalho – as Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

⁶² As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. (Cf. portal.mec.gov.br consulta em 01/05/2017).

Pensar nos projetos sociais é pensar em educação popular e, com toda certeza, falar, escrever, analisar e recorrer aos ensinamentos de Paulo Freire. Pois é ansiar por maior liberdade, esperança e emancipação; ele sempre propôs os princípios do “fazer-se” e o do “vir a ser” sujeito. “O mundo não é, o mundo está sendo”, como Paulo Freire nos ensinou, e são as pessoas que realizam esta construção. Por este e outros tantos motivos, devemos colocar mais boniteza no dia a dia das crianças e adolescentes.

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 2014, pp. 14-15).

Não obstante, não podemos esquecer o quanto a vida pode ser difícil e dura, como escreveu Maria Dinorah:

Quando eles souberem

Os meninos que brincam,
Talvez não saibam não,
Que há meninos na luta
Por um pouco de pão.
Os meninos que estudam,
O fazem sem notar
Que há meninos sonhando
Como poder estudar.
Há meninos com tudo,
A viver muito bem,
Que talvez não entendam
Por que tantos não têm.
E há meninos vivendo
O momento da paz,

Sem sequer perceberem
 Do que a guerra é capaz.
 Mas quando eles souberem,
 Tudo isso vai passar,
 Pois está nas crianças
 O poder de mudar.

Porém, precisamos alimentar a esperança, a esperança de Paulo Freire. E, no entanto, para isso, sempre devemos considerar as reflexões de Karl Marx, compreender o desenvolvimento das relações sociais, suas contradições na perspectiva do processo histórico e do senso estético, e preservar e cuidar da sensibilidade:

(...) A dificuldade não está em compreender que a arte grega e a epopeia estão ligadas a certas formas do desenvolvimento social. A dificuldade reside no fato de ainda nos proporcionarem um prazer estético e terem ainda para nós (...) o valor de normas e modelos inacessíveis. Um homem não pode voltar a ser criança, a não ser que caia na puerilidade. Mas não é verdade que seja sensível à inocência da criança e que, em outro nível, deva aspirar ele próprio a reproduzir aquela verdade? Em todas as épocas não se julga ver repetido seu próprio caráter na verdade natural da natureza infantil? Por que então a infância histórica da humanidade, no que precisamente atingiu o seu mais belo florescimento, não há de exercer um eterno encanto, próprio dos momentos que não voltam a acontecer? Há crianças mal-educadas e crianças que crescem muito depressa: a maior parte dos povos da Antiguidade pertencia a essa categoria. Os gregos eram crianças normais. O encanto que sua arte exerce sobre nós não está em contradição com o caráter do desenvolvimento da sociedade em que floresceu. Pelo contrário, é uma consequência desse caráter e é inseparável das condições de imaturidade social em que essa arte nasceu – nem poderia ter nascido em condições diferentes – e que nunca mais poderão se repetir (MARX, Karl, 1973, pp. 237-240, revisto e editado pela autora).

Elaborei esta monografia até onde foi possível, de acordo com meus limites atuais. Cultivando esperanças, espero que em breve esse possível seja ampliado.

Essas histórias entraram por uma porta, saíram pela outra... e quem quiser que conte outra!!!

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 6ª ed., S. Paulo: Cortez, 1983.

ANDRADE, Telma Guimaraes Castro. **Menina não entra**. S. Paulo: Editora do Brasil, 2014.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Confissões de Minas**. S. Paulo: Cosac Naify, 2011 [1944].

Apostila: Cursos 24 horas. **Contadores de história**. In: www.cursos24horas.com.br (empresa associada à Associação Brasileira de Educação a Distância/ABED); 2 módulos, 2015.

ARENDT, Hannah. “A crise na educação”. **Entre o passado e o futuro**. 2ª ed., S. Paulo: Perspectiva, 1979, p. 247.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, cf.: <http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. S. Paulo: Ática, 1988.

BAUDELAIRE, Charles. **Les fleurs du mal**. Introdução e notas de Antoine Adam. Paris: Garnier, 1959.

BELINKY, Tatiana. **Dez saczinhos**. 11ª ed., S. Paulo: Paulinas, 2012.

----- **O caso do bolinho**. 2ª ed., S. Paulo: Moderna, 2016.

----- **O grande rabanete**. 2ª ed., S. Paulo: Moderna, 2014.

----- **A operação do tio Onofre: Uma história policial**. S. Paulo: Ática, 2008.

----- **Limeriques do bípede apaixonado**. S. Paulo: Ed. 34, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da Cultura**. S. Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem** (1915-1921). 2ª ed. S. Paulo: Duas Cidades e Editora 34, 2013.

BERTUCCI, Liane M., FARIA, Luciano M. e OLIVEIRA, Marcus A. T. **Edward P. Thompson: história e formação**: Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 33ª ed., S. Paulo: Paz e Terra, 2016.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. S. Paulo: Cortez, 1995.

CANTINHO, Maria João. **O Anjo Melancólico**. Lisboa: Angelus Novos, 2002.

CANTINHO, Maria João. “Marxismo, messianismo e utopia: a tríade indissociável e a sua “experiência” na linguagem”, in *Triplo V*, 2003, pp. 1-7, cf. <http://triplov.com>

CANTINHO, Maria João. “Modernidade e alegoria em Walter Benjamin”, in *Espéculo*, Revista de estudos literários, n. 24, Madrid: Universidad Complutense, 2003a, cf.: www.ucm.es/info/especulo/numero24/benjamin.html

COELHO, Cleber Duarte. **Sofia, a rainha dos porquês**. Tubarão: Copiart, 2016.

COELHO, Eduardo Prado. “Nós Fomos Esperados sobre a Terra”, in *Público*, 06 de março de 2004, e reproduzido em *A Sombra que nos Acolhe*, blog de Maria João Cantinho, 16 de março de 2015, Lisboa.

CORSO, Diana Lichtenstein e CORSO, Mário. **Fadas no Divã: Psicanálise nas Histórias Infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRAEMER, Ute. Cf.: MEKARI, Danilo, in <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/19/ute-craemer-e-utopia-de-uma-vida-mais-brincante/> consulta em 13/11/2016.

DEBUS, Eliane. **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. Tubarão: Copiart, 2016.

DUARTE, Virgínia Helena. **A Importância do brincar nas séries iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de conclusão de curso (especialização). Florianópolis: UNISUL. 2005.

DUARTE, Virgínia Helena. **Educação popular: afinidades entre E. P. Thompson e Paulo Freire, uma perspectiva político-sociológica.** Trabalho de conclusão de curso (TCC). Bacharelado em Ciências Sociais. Florianópolis: UFSC, 2016.

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Brasil: em compasso de espera.** Rio de Janeiro: UFRJ. 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. “Sala de aula é lugar de brincar?”, In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais.** Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6), p. 147-164.

FREITAS, Tino. **Os Invisíveis.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 11ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7ª ed., S. Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 [1965].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 21 ed. S. Paulo: Paz e Terra, 2014.

GROISMAN, Alberto. “**Fotografia e fotografar: notas sobre paradigmas, artefatos e artifícios sociais e relacionais**”, in LENZI, Lúcia Helena Corrêa; DA ROS, Sílvia Zanatta; SOUZA, Ana Maria Alves de, GONÇALVES, Marise Mattos (Org.). *Imagem: intervenção e pesquisa.* Florianópolis: NUP, 2006, 299p. (*Coleção Cadernos CED*). Paper apresentado no I Encontro Fotoeducativo: Imagem, Intervenção e Pesquisa, Florianópolis, 2005.

HAROCHE, Raphaël. Resenha sobre o livro de Merlin-Kajman (2016), in Rencontre Fnac, Babelio, cf. <https://www.babelio.com>

JEANNEL, Jean-Louis. “Surtout se risquer à lire”, Resenha sobre o livro de Merlin-Kajman (2016), in *Le Monde des Livres*, 7 de janeiro de 2016.

LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira. História e história.** 4ª ed., S. Paulo: Ática, 1988.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973, pp. 237-240.

MERLIN-KAJMAN, Hélène. **Lire dans la gueule du loup: essai sur une zone à défendre, la littérature**. Paris: Gallimard, 2016.

PENIDO, Stela. "Walter Benjamin: a história como construção e alegoria", in *O que nos faz pensar*, v. 1, n. 01, junho 1989, p. 61-70. ISSN 0104-6675. Cf.: www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/article/view/8 Acesso: 23 de abril de 2017.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. **"Literatura Infantil, História e Educação: Um Estudo da Obra Cazuza, de Viriato Corrêa"**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação: UNICAMP, 2001.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. 15ª ed., Lisboa: Ática, 1995 [1942].

RICHTER, Dieter. "Til Eulenspiegel: der asoziale Held und die Erzieher", in *Kindermedien: Ästhetik und Kommunikation*, Berlin: Ästhetik und Kommunikation Verlag, n. 27, April 1977.

Secretaria Municipal de Educação/PMF. Diretrizes curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, 2015.

SOUZA, Jessé et al.. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

TASHLIN, Frank. **Era Urso?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

THOMPSON E. P. "Educação e experiência", in **Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. "Prefácio", in **A formação da classe operária inglesa**. 6 ed., Vol.1. S. Paulo: Paz e Terra, 2011.

THOMPSON, E. P. "A História vista de baixo", in NEGRO, Antônio Luigi e SILVA, Sérgio (orgs.). **As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001, pp. 185-201.

WAIKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WENZEL, Maria Cristina Rosa e BATISTA, Sueli Soares dos Santos. “A concepção de infância na literatura infantil”, in *Comunicação & Educação*, ano XI, n. 1, jan/abr 2006, p. 32-42.

WINTER, Jeanette. **Malala: Uma menina muito corajosa e Iqbal: Um menino muito corajoso**. Campinas: Verus, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

_____. **A literatura Infantil na Escola**. 11ª ed, S. Paulo: Global, 2003 [1984].

Mídias

www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm#textprod2

MEKARI, Danilo, in <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/19/ute-craemer-e-utopia-de-uma-vida-mais-brincante/> consulta em 13/11/2016.

PASSOS, Carol. “Criatividade para ensinar”, reportagem especial, in *Hora de Santa Catarina*, Florianópolis, 11 de abril de 2017, p. 6-7, cf.: www.horasc.com.br

ROMÃO, Valério. “Da arte de contar uma história”, in *HojeMacau*, 27 de março de 2017, cf.: <https://hojemacau.com.mo/2017/03/27/da-arte-de-contar-uma-historia>

ZISKIND, Hélio e Fortuna. “Tic Tic Tati”. Dvd, Textos de Tatiana Belinky. S. Paulo: SESC/SP, 2012.

ZISKIND, Hélio e Fortuna. “Tic Tic Tati”. CD, S. Paulo: SESC/SP, 2011-2012.

ZISKIND, Hélio e Fortuna. “Na Casa da Ruth”. Dvd e CD; poesia de Ruth Rocha; com a participação do Coral Infantil do SESC Vila Mariana. S. Paulo: SESC/SP, 2008.

Anexos

Casa São José

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que autorizamos a Profa. Virginia Helena Duarte a utilizar as imagens da nossa instituição para sua pesquisa de TCL junto ao Curso de Ciências Sociais da UFSC, e que há uma autorização específica assinada pelos pais ou responsáveis para o uso das imagens das crianças, desde que associadas ao espaço da Casa São José.

Florianópolis, 24 de abril de 2017,

Atenciosamente,

A handwritten signature in purple ink, which appears to read 'Maria Lúcia Walter da Rosa', is positioned above a horizontal line.

MARIA LÚCIA WALTER DA ROSA

Coordenadora

R. Marcus Aurélio Homem 366, Trindade, Florianópolis/SC,
88040-440, tel./fax: (48) 3234-3800,
www.casasaojosefloripa.com.br – casasaojose@gmail.com

A fotografia, antes de tudo é um testemunho. Quando se aponta a câmara para algum objeto ou sujeito, constrói-se um significado, faz-se uma escolha, seleciona-se um tema e conta-se uma história, cabe a nós, espectadores, o imenso desafio de lê-las. Ivan Lima

As fotos utilizadas neste trabalho de licenciatura (TCL) foram feitas por mim ao longo dos anos trabalhados em Projetos Sociais, em Florianópolis.⁶³

Lembrando Roland Barthes:

Decidi então tomar como guia de minha nova análise a atração que eu senti por certas fotos. Pois pelo menos dessa atração eu estava certo. Como chamá-la? Fascinação? Não, tal fotografia que destaco e de que gosto não tem nada do ponto brilhante que balança diante dos olhos e que faz a cabeça oscilar; o que ela produz em mim é exatamente o contrário do estupor; antes uma agitação interior, uma festa, um trabalho também, a pressão do indizível que quer se dizer. Então? Interesse? Isso é insuficiente; não tenho necessidade de interrogar minha comoção para enumerar as diferentes razões que temos para nos interessarmos por uma foto; podemos: seja desejar o objetivo, a paisagem, o corpo que ela representa; seja amar ou ter amado o ser que ela nos dá a conhecer; seja espertamo-nos com o que vemos; seja admirar ou discutir o desempenho do fotógrafo, etc.; mas esses interesses são frouxos, heterogêneos; tal foto pode satisfazer a um deles e me interessar pouco; e se tal outra me interessa muito, eu gostaria de saber o que, nessa foto, me dá estalo. Assim, parecia-me que a palavra mais adequada para designar (provisoriamente) a atração que sobre mim exercem certas fotos era "aventura". Tal foto me advém, tal outra não. O princípio da aventura permite-me fazer a Fotografia existir. De modo inverso, sem aventura, nada de foto. Cito Sartre: "As fotos de um jornal podem muito bem 'nada dizer-me', o que quer dizer eu os olhos sem pô-las em posição de existência. Assim as pessoas cuja fotografia vejo são bem alcançadas através dessa fotografia, mas sem posição existencial, exatamente como o Cavaleiro e a Morte, que são alcançados através da gravura de Dürer, mas sem que eu os ponha. Podemos, aliás, deparar com casos em que a fotografia me deixa em um tal estado de indiferença, que não efetuo nem mesmo a 'colação em imagem'. A fotografia está vagamente constituída como objeto, e os personagens que nela figuram estão constituídos como personagens, mas apenas por causa de sua semelhança com seres humanos, sem intencionalidade particular. Flutuam entre a margem da percepção, a do signo e a da imagem, sem jamais abordar qualquer uma delas". Nesse deserto lúgubre, me surge, de repente, tal foto; ela me anima e eu a animo. Portanto, é assim que devo nomear a atração que a faz existir: uma animação. A própria foto não é em nada animada (não acredito nas fotos "vivas"), mas ela me anima: é o que toda aventura produz.

(Roland Barthes, in <http://pensador.uol.com.br/frase/OTY1Njk5>)

⁶³ A ideia de elaborar essa seção em minha monografia se deve aos argumentos apresentados por Alberto Groisman em seu texto "Fotografia e fotografar (...)", discutido durante a disciplina de *Métodos II*, em 2014.2.